



صعوبات التعلم النمائية

ومقترحات علاجية

الأستاذ الدكتور
جبريل بن حسن العريشي

الأستاذ الدكتور
عيد عبد الواحد علي

الدكتورة
وفاء بنت رشاد



www.darsafa.net

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
 ﴿ وَقُلْ أَصْلَحُوا فَيَكُنْ اللَّهُ عَمَلِكُمْ وَرَسُولَهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسُئِدُوا
 إِلَىٰ عِلْمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيَسْئَلُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

عَلَىٰ

صعوبات التعلم النمائية

ومقترحات علاجية

صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية

الأستاذ الدكتور

جبريل بن حسن العريشي

أستاذ المعلومات - جامعة الملك سعود

مختبر علم المعلومات

مختبر الإدارة والتخطيط التربوي / جامعة بشريج بنسلفانيا

عضو مجلس الشورى

الأستاذ الدكتور

عبد الواحد علي

أستاذ المناهج ومثلر الكدرس

جامعة الطائف

الدكتورة

وفاء بقت رشاد

أستاذ مساعد رياض الأطفال

جامعة الطائف

الطبعة الأولى

2013 م - 1434 هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2012/5/1533)

371.5

العريشي، جبريل حسن

معمولات التعلم التماثلية ومقترحات علاجية / جبريل حسن العريشي، وفاء
رشاد، محمد عبد الواحد علي - عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2012.

() ص

و. أ. (2012/5/1533)

الوصفات: / معمولات التعلم / / طرق التعلم / / أساليب التدريس

ثم إعداد بيانات الفهرسة الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

حقوق الطبع محفوظة للناسخ

Copyright ©
All rights reserved

الطبعة الأولى

2013 م - 1434 هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع

عمان - شارع الملك حسين - مجمع الفحيحيل التجاري - هاتف: +962 6 4612190

حفظه: +962 6 4611169، ص. ب. 922762 عمان - 11192 الأردن

DAR SAFA Publishing - Distributing

Telefax: +962 6 4612190 - Tel: +962 6 4611169

P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan

<http://www.darsafa.net>

E-mail: safa@darsafa.net

زيمك 9-836-24-9957-978 ISBN

المحتويات

الفصل الأول

Learning Disabilities صعوبات التعلم

12	مفهوم صعوبات التعلم
18	الفرق بين مفهوم صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بالتعلم
24	أسباب ظهور صعوبات التعلم
24	انتشار صعوبات التعلم
25	أسباب صعوبات التعلم
29	أهمية الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم
32	تصنيف صعوبات التعلم
39	صعوبات التعلم النمائية (الأولية) : (الانتباه - الإدراك - التذكر)
51	خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم
55	تشخيص صعوبات التعلم
59	محركات تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم
64	الأساليب والاستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم

الفصل الثاني

Integrated Activities الأنشطة المتكاملة

- 76 مفهوم الأنشطة المتكاملة.
- 82 أهمية برامج الأنشطة المتكاملة.

الفصل الثالث

Working Memory الذاكرة العاملة

- 94 مفهوم الذاكرة العاملة.
- 98 تفسير عمل الذاكرة.
- 104 نماذج تفسير الذاكرة العاملة.
- 111 مستويات تجهيز المعلومات.
- 112 نموذج مستويات تجهيز المعلومات.
- 114 العمليات التي تساعد على التذكر.
- 116 تطور الذاكرة في فترة الطفولة.
- 119 خصائص الذاكرة العاملة.
- 120 سعة الذاكرة العاملة.
- 122 قياس الذاكرة العاملة.

الفصل الرابع

الدافع للإنجاز Achievement Motive

- 130 تعريف دافعية الإنجاز
- 132 أنواع دافعية الانجاز
- 134 سمات ذوي المستوى المرتفع من الدافع للإنجاز
- 136 العوامل المؤثرة على الإنجاز
- 138 عوامل نمو دافعية الانجاز
- 139 أساسيات إثارة الدافعية للتعليم
- 142 أسباب ضعف الدافعية لدى التلاميذ
- 143 وظائف الدافع للإنجاز في عمليتي التعليم والتعلم
- 144 الدافع للإنجاز وعلاقته بصعوبات التعلم النمائية
- 145 هوائى الدافعية للإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

الفصل الخامس

أدوات الكشف عن الصعوبات النمائية الأولية

- أدوات الكشف عن الصعوبات النمائية الأولية والذاكرة العامة ودافعية الإنجاز
- 153 لطمل ما قبل المدرسة

الفصل الأول

صعوبات التعلم

Learning Disabilities

- ☒ مفهوم صعوبات التعلم.
- ☒ الفرق بين مفهوم صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بالتعلم.
- ☒ أسباب ظهور صعوبات التعلم
- ☒ انتشار صعوبات التعلم.
- ☒ أسباب صعوبات التعلم.
- ☒ أهمية الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم.
- ☒ تصنيف صعوبات التعلم.
- ☒ صعوبات التعلم النمائية (الأولية): (الإنتباه – الإدراك – الذاكرة).
- ☒ خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- ☒ تشخيص صعوبات التعلم.
- ☒ محركات تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- ☒ الأساليب والاستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم.

الفصل الأول

صعوبات التعلم Learning Disabilities

مقدمة:

على الرغم من أن مفهوم صعوبات التعلم لم يعرف إلا حديثاً فإن الصعوبات نفسها ليست حديثة كما أن التعلم نفسه ليس حديثاً هو الآخر فقد اهتم الاممسن منذ أقدم المصور بملاحظة السلوك الانساني وحاول تفسيره والتنبؤ به (أحمد راجح 1983)

ومشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة بل هي مشكلة ذات طابع عالمي فأصبحت من الظواهر المتداولة بشكس متواصل في الأوساط التربوية في الآونة الأخيرة، وقد صار الاهتمام بها يتزايد بشكس ملحوظ مع تزايد الوعي تجاه أهمية اكتشافها ومعالجتها، هي لأحيال المبكرة على قدر الإمكان؛ لما لها من تأثير كبير على الطلاب من لواحى الاجتماعية و التعليمية، إصاهاة إلى الأبعاد النفسية التى ترتكها على لأطمال وفى أهمية الكشف والتدخل المبكرين لها فى التراحل التعليمية المبكرة التى تبدأ بمرحلة ما قبل الروضة وتستمر إلى المرحلة الابتدائية (صلاح عميرة، 2002)

ويؤكد (المسيد سليمان، 2008) أن المضل همود إلى صعوبثل ككيرك Kirk، وهو مؤسس مجال صعوبات التعلم في بداية النصف الثاني من القرن العشرين وقد نشر في هذا الحين تعريف في كتاب له عن التربية الخاصة سنة (1962) وهو دانه لتعريف الذي أظنه أثناء المؤتمر القومي الذى انعقد فى مدينة شيكاغو فى أبريل عام 1963 بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المشتمين بالمجال وأعلى

فيه مصطلح "صعوبات التعلم" Specific Learning Disabilities كمفهوم تربوي جديد كتب أكد صموئيل كيرك Kirk أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوي ونعسي بالدرجة الأولى يجب النظر إليه من هذه الزاوية

ومنذ ذلك التاريخ ومجال صعوبات التعلم يلقي اهتماماً متزايداً على مستوى الباحثين وعلى المستوى الرسمي، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الاتحاد الوطني للأطباء ذوي صعوبات التعلم عام 1965 و[إصدار مجلات علمية متخصصة مثل مجلة صعوبات التعلم Journal of Learning Disabilities (السيد سليمان، 1992) كندورية متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين صنعوا على أن لديهم صعوبات تعلم (حري المازي، 1998)]

ولا شك أن أي باحث مهتم بمجال صعوبات التعلم لا يمكن إغفال ماهية صعوبات التعلم ومفهومها تلك التي تواجه الأطفال أثناء التعلم وعلى الرغم من تعدد الدراسات والأبحاث التي أجريت في مجال صعوبات التعلم لا يزال مفهوم صعوبات التعلم يشوبه الغموض عند البعض، مما يترتب عليه في كثير من الأحيان مظاهر سوء الفهم لهذا المفهوم، والخلط بينه وبين مفاهيم أخرى متصلة بالتعلم (عليه أحمد، 1998)

1) مفهوم صعوبات التعلم:

لا يزال مصطلح صعوبات التعلم مفهوم يشوبه الغموض عند البعض، مما يترتب عليه في كثير من الأحيان مظاهر سوء الفهم لهذا المفهوم، والخلط بينه وبين مفاهيم أخرى متصلة بالتعلم (عليه أحمد، 1998)

وتمرص المكتبات فيما يلي مجموعة من التعريفات التي تناولت هذا المفهوم في البيئة الأجنبية والعربية، والتي قد يمكنها من خلاله الوصول إلى تعريف ملائم لبناء المكتبات في هذا الكتاب

(أ) تعريف كيرك له (Kirk, 1962).

«صعوبات التعلم هي تحلف أو اضطراب أو تأخر تطور واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب أو المواد الدراسية الأخرى والتي تنشأ عن إعاقة العضوية نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية هي المخ أو اضطرابات سلوكية أو وراثية وليس نتيجة للتحلف العقلي أو العجز الحسي أو العوامل التعليمية أو الثقافية (عصف محلان، 2002)

(ب) تعريف اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين (NACHC) (1968)

The National Advisory Committee of Handicapped Children

«يعتبر الأطفال ذوي صعوبات خاصة في التعلم هم فئة من الأطفال بظهور اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر اضطراب الامتصاص، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجي، أو الحساب. يتضمن هذا المفهوم حالات الإعاقة الإدراكية، الإصابة الدماغية، العجز في القراءة، الأهرية الثمائية Developmental Aphasia، والخلل الحسي البسيط، ولا يتضمن هذا المفهوم الحالات الخاصة بالأطفال ذوي مشكلات التعلم والتي ترجع الإعاقات الحسية البصرية أو السمية أو الإعاقات البدنية، كما لا يتضمن هذا المفهوم حالات التحلف العقلي والاضطراب الانمائي أو ذوي العيوب البنية» (السيد سليمان 2008)

(ج) تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (1971)،

مفهوم صعوبات التعلم * مفهوم يشير إلى طفل عادي من ناحية القدرة العقلية العامة والعمليات العقلية والثبات الانمائي، توجد لديه عيوب نوعية في الإدراك والتفكير، أو العمليات التعبيرية والتي تعوق تعلمه بكفاءة، وهذا التعريف يتضمن

الحياة ويظهر من خلال ممارسته المهنة، والتطبيق الاجتماعي والأنشطة لحياتية اليومية (Hammi, 1990).

وهناك بعض لتعريفات الأخرى التي تناولت مفهوم صعوبات لتعلم مثل،

• تعريف (فؤاد أبو حطب وآمال صادق 2000)

يعني على أن مفهوم صعوبات التعلم "يمضي المميز عن النعم ويعشرون لكون من التدقيق الشديد يدخل صاحبه في فئة الذين يحتاجون إلى التربية الخاصة

• تعريف جابر عبد الحميد وعلاء الدين كعماي (1991)

قد عرفنا صعوبات التعلم بأنها "اضطرابات في عملية أو أكثر من عمليات التعلم المتضمنة أو اللازمة لهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المكتوبة، وقد المصطلح يشمل المعوقات الإدراكية وإصابات المخ والمجر الوظيفي، الحسيف للمخ وعصر الضراء، والحسبة المعالية، ويستمد منها الإعاقات السمعية والسمعية والنأخر العقلي والاضطرابات الاعمالية باعتبارها ظروف أولية معيقة. (كريمة إمام 2001)

• تعريف زيدان الصرطاوي (2001)

يعرف صعوبات التعلم بأنها حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكاثر أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية وتظهر صعوبات لتعلم خاصة كصعوبة وصحة لدى الأفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من التكفاء، وأجهزة حسية وحركية طبيعية، وتظهر لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته الشروية والمهنية والاحتبعية وشملت الحياة التعليمية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات.

• تعريف هاميل وبريان Hammill & Bryan

ويذكر عدد، التعريف أن صعوبات التعلم الخاصة Specific Learning Disabilities، يعني "اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المنظمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي يمكن أن تظهر في صورة قصور في القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئ أو إجراء العمليات الحسابية، ويشمل المصطلح حالات الإعاقات الإدراكية Perceptual Disabilities، والتلف المخي brain injury، والحلل الوظيفي، المخي البسيط، عسر القراءة dyslexia، وحيدة الكلام النمائية، ولا يشمل المصطلح مشكلات التعلم التي تعد نتيجة مباشرة لإعاقات سمعية، أو بصرية، أو حركية، أو التحلف العقلي، أو الاضطراب الانعصابي، أو الحرمان البيئي، أو ثقافي، أو لافتصادي (أحمد عواد، 2002، 105)

• تعريف عبد العزيز العبد الجبار (2002)

وينظر إلى صعوبات التعلم على أنها مصطلح يشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء أو القيام بالعمليات الحسابية وقد يرجع هذا الاضطراب إلى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل المخي البسيط، أو إلى عدم القدرة على القراءة، أو إلى عدم القدرة على الكلام، وتستبعد من هذا المصطلح الأطفال ذوو صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تحلف عقلي، أو اضطراب سلوكي، أو حرمان بيئي أو ثقافي.

• تعريف آيات عبد الحيد (2003)

وترى أن "صعوبات التعلم تشير إلى أولئك التلاميذ الذين لا يستطيعون الإجابة من الأنشطة والمعلومات داخل الفصل أو خارجه ولا يستطيع الوصول إلى مستوى التمكن الذي يصل اليه العاديين من الأطفال وذلك بسبب قصور في العمليات الأساسية مثل الإدراك، الانتباه، التفكير، كما أنهم يعانون من قصور في المهارات الأساسية مثل المهارات الحركية

• تعريف (صالح هازون، 2004)

صعوبات التعلم يقصد بها الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو النطق المطبوعة واستخدامها، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام و القراءة والهجى والحساب والتي تعود إلى أسباب لا تتعلق بالعلاقة العقلية، أو السمعية أو البصرية، أو غيرها من الإعاقات

• تعريف ثييل حافظ (2004)

وقد تم تعريف صعوبات التعلم بعض على أن صعوبات التعلم "هي اضطراب في العمليات العقلية أو المعرفية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتفكير وحل المشكلة يظهر صدأ في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساساً أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المعتمة

وفي ضوء ما تقدم عرّفه من تعريفات خاصة بمفهوم صعوبات التعلم في البيئة الأجنبية و العربية، ترى الباحثة - ضرورة عدم الاكتفاء على تعريف واحد محدد وصيق، و لأحد بالتكامل بين مدلول هذه التعريفات وإيجاد علاقات متداخلة بينها.

ومن هذا المنطلق سوف تعرف المكتاتبة صعوبات التعلم على أنها مصطلح يشير إلى " مجموعة غير متجانسة من الأفراد ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، يظهرون اضطراباً في العمليات المعنفة الإدراكية ، والتي يظهر أثرها في انخفاض مستوى تحصيلهم المعنفي عن تحصيلهم المتوقع في مجال أو أكثر من المجالات المعنفة (الإنشاء - الإدراك - التفكير) ، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى تحليل أو الاضطراب في وظائف بعضي المخ المعرفية والانعنافية ، فكما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء فكات (معنفة أم بصريه أم حركية) ، وأهم ليسوا متخمين عقلياً ولا يعانون من حرمان بيئي سواء فكات (ثقافية أم اقتصادي أم تعليمي) وأيضاً لا يعانون من اضطرابات المعنفة حادة أو اعتلال معنفي. وتختلف آثار تلك الصعوبة على تقدير الفرد لداته وعلى أنشطته التربوية والمهنية وذلك باختلاف درجة حدة أو شدة مثل هذه الصعوبة".

2) الفرق بين مفهوم صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بالتعلم:

يعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً في التربية الخامسة ، وقد أدرك التربويون أن هناك عدداً كبيراً من الأطفال يترصون لصعوبات في التعلم بمعنهم لا يفهمون اللغة ولكثهم ليسوا معنفاً ، ومعنهم غير قادرين على الرؤية والإدراك البصري وهم ليسوا بمعنفيين ، والبعض الآخر لا يستطيع أن يتعلم بالطرق العادية المستخدمة في التعلم مع أنهم ليسوا بمعنفيين عقلياً ، وهذه المجموعات من الأطفال أصبحت تدرج تحت ما يسمى بالصعوبات الخاصة بالتعليم والتي تتطلب تقديم الخدمات التربوية الخاصة والبرامج المعنافية الملائمة

ويشير بيل جيرهارت (1996) إلى أن عملية التقييم في مجال التربية الخاصة خطوة أولية وجزءاً رئيساً من البرامج التربوية وذلك لما يترتب عنها من إجراءات وقرارات تؤثر على مستقبل الطفل موضع التقويم ، إضافة إلى ما يترتب عليها من آثار معنفة واجتماعية وتربوية على الطفل نفسه وعلى أسرته أيضاً

لذا، وجب التمييز وتحديد المصروق بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم والمصطلحات الأخرى المتعلقة بالتعلم، وستناول الكتابة فيما يلي المهيمن بين صعوبات التعلم وبعض المئات التشخيصية الأخرى.

أ) صعوبات التعلم ومشكلات التعلم

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم مشكلات التعلم، فليس كل من لديه مشكلات تعلم يمكن أن يدرج في فئة ذوي صعوبات التعلم فيشير جونسون (Johnson, 1988) إلى أنه من الخطأ الشائع الاعتقاد أن صعوبات التعلم هي نمطاً من مشكلات التعلم، فالمصطلحين غير مترادفين فصعوبة التعلم تستخدم لوصف فئة معينة من الأطفال، وليست مصطلحاً عاماً لكل الأطفال، الذين لديهم مشكلات تعلم، فالأطفال أصحاب صعوبات التعلم يعانون من صعوبات خاصة في فهم المعلومات التي تقدم لهم وهي استخدام اللغة المطبوعة أو المكتوبة أو الحساب أو التهجئة وليس لديهم مشكلات تعلم ناتجة عن الإعاقات السمعية أو البصرية أو الحركية أو التعلم العقلي.

وأشار هورن (Horn, 1985) إلى أن الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم يكونون أكثر قابلية لريادة الاستراتيجيات والانفعالات السلوكية لديهم وقد يرجع ذلك إلى العثل والإخفاق المتكرر في الدراسة، فكما أنهم من المحتمل أن يتركوا المدرسة ويوصفوا بأنهم جادحون أكثر من أنهم متعلمون عاديون، أما صعوبة التعلم فتستخدم لوصف التلميذ الذي يتمتع بدكاء عادي متوسط على الأقل وتحصيله أدنى من المستوى المتوقع منه وهذا الانحماص في التحصيل لا يرجع إلى إعاقات حسية أو حركية أو تعلم عقلي.

وترى الكتابة أن مصطلح مشكلات التعلم يشمل كل أنواع اضطرابات التعلم سواء كانت حاصلة أو عامة والتي قد تعزى لموامل داخلية لدى الفرد أو عوامل

خارجية عن الفرد، ومن الأمثلة على مشكلات التعلم التي يعاني منها بعض الأطفال مشكلات التأخر الدراسي، مشكلات القياس والهروب من المدرسة، المشكلات السلوكية، وغيرها.

١٥) صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي على الرغم من أن أفراد المجتمع يعانون من انخفاض التحصيل الدراسي، فيري (آبور الشرفاوى، 1987) أن مصطلح صعوبات التعلم يختلف عن مصطلح التأخر الدراسي، إذ أن انخفاض نسبة الذكاء عن المتوسط قد تعتبر السبب الأساسي لدى الكثيرين من المتأخرين دراسياً، كما يعد الحرمان الثقافي والاجتماعي والاضطراب الانعزالي أسباباً رئيسية للتأخر الدراسي أيضاً.

ويشير كلاً من (زيدان العمرواوى وكمال سالم، 1992) أنه نظراً لأن السمة الغالبة على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هي انخفاض التحصيل الدراسي، لذا فقد ارتبطت صعوبات التعلم في ذهن الكثير من الأفراد بموضوع التأخر الدراسي، فتلطف الحارثي لكل من صعوبات التعلم والتأخر الدراسي و قد وهو «مشاكل دراسية وانخفاض التحصيل الدراسي».

ويرى (سعيد عثمان، 1979) أنه يجب التحول في الاتجاه العقلي والنظرة العامة لمشكلات التحصيل في المدرسة من أنها تأخر أو تخلف إلى أنها صعوبات تعلم، إلا أن استخدام مصطلح التأخر أو التخلف الدراسي بدلاً من مصطلح صعوبات التعلم عند ملاحظة شخص لديه عقبة في طريق التعلم فيه الكثير من الخرى ونهاية بينما وصفه بأنه يعاني من صعوبات في التعلم فليس فيها شيء من الخرى لأنه من لطبيعى أن يجد كل إنسان وكل كائن صعوبات وراء صعوبات في التوافق مع الحياة

ومتطلباتها والارتضاع بداته فوق كل مستوى تصل إليه، ومن ثم فهو لا يفتج
لتأخر أو لتخلف بل يساعد إنساناً على تحطى صعوبة تعلم ويسر له التعلم.

ج) صعوبات التعلم وبطء التعلم.

على الرغم من أن الأفراد ذوى صعوبات التعلم يعانون مثل ما يعاني بطيئ
التعلم من انحصار التحصيل الدراسي إلا أن هناك اختلافاً بين أفراد العنتين من
حيث مستوى القدرة العقلية، وجود أو عدم وجود تباين بين الأداء المتوقع والأداء
المطى، وكذلك يحتلمون فى الأسباب المؤدية لانحصار التحصيل الدراسي وغيرها
من الخصائص.

هيشير وسج (Wong, 1996) إلى أن مفهوم صعوبات التعلم يصعب الألفال
لذين يتمتعون بدكاء عاى متوسط أو أعلى من المتوسط إلا أن أهم الأكاديمي
أقل من أدائهم المتوقع منهم تبعاً لقدراتهم العقلية حيث قد يوجد تباين طفيف -
متوسط - حاد بين التحصيل المطى والتحصيل المتوقع أو قد يوجد تباين بين
المحالات المختلفة من التحصيل أو يوجد تباين بين المحال الواحد، وأن هناك تباين فى
واحدة أو أكثر من العمليات النفسية كالتمكير التخيل والتذكر والكلام والعة
والاشياء والأدراك مع عدم وجود إعاقات حسية أو نقص مهارة التعلم أو عو مل
ثقافية، أما مفهوم بطء التعلم فيصنف الأطفال ذوى الأداء الأكاديمي المنخفض
ومستوى الذكاء لديهم أعلى من 7 وأقل من 9

ويرى برون (Brown, 1987) أن بطء التعلم مصطلح يستخدم لوصف الطفل
الذى تمت قدرته على التعلم فى كل المجالات متأخرة بالمقارنة بالأطفال نظرائه فى
نفس العمر، الرمنى، «كما ينصنف الأطفال بطيئو التعلم بأن لديهم مستويات ذكاء
تتأخر بين الحد الماصل وأقل من المستوى المتوسط للذكاء مع بطء فى التقدم

الأكاديمي، ولا يمكن اعتبار الأطفال بطيء التعلم كحالات صعوبات التعلم بسبب عدم وجود تباين بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الأكاديمي.

ويضيف (عزاد أبو حطب، آمال صادق 2002) إلى أن الطفل بطيء التعلم تعوزه القدرة أو الميل أو الخبرة أو الاهتمام بمهام التعلم التي تقدمها المدرسة، ولا يتوقع لهم مساهمة النهج المعتاد أو التعامل مع استراتيجيات التعلم التي تصمم للطفل المتوسط.

د) صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم.

يختلف مصطلح صعوبات التعلم عن مصطلح عدم القدرة على التعلم، فمصطلح صعوبات التعلم يصف مجموعة من التلاميذ يتمتعون بمستوى ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط وأدائهم الأكاديمي منخفض وأقل من أدايتهم المتوقع تبعاً لقدراتهم العقلية دون أن توجد لديهم إعاقات حسية أو عقلية ويلزمهم اتباع نظام في التدريس يختلف عن السبع مع التلاميذ العاديين، أما مصطلح عدم القدرة على التعلم كما يشير إليه بلفيور (Belfiore, 1996) فيصف حالات التلاميذ متوسطي الذكاء، كما قيست بقياس مكملر لذكاء الأطفال ولكن النقص الأكاديمي منخفض مما يرجع إلى قصور في النواحي المعنوية، فقد يظهرون عجزاً أو نقصاً في مدى الانتباه، ضعف في التماسق البصري الحركي، إدراك الشكل والأرضية، النشاط الزائد، ضعف الاستدلال.

ويرى ستيرنبرج (Sternberg, 2001) أن عدم القدرة على التعلم مصطلح يستخدم لوصف طمّل حامي يبدو أكثر اندفاعاً وارتشاكاً وقد يكون لديه خلل وظيفي معين في جانب من جوانب المخ، فكما أنه أكثر عدوانية ولديه العديد من المشكلات السلوكية.

٥٠ صعوبات التعلم والتخلف العقلي

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التخلف العقلي فقد ظهر مصطلح صعوبات التعلم نتيجة لأدراك التربويين أن هناك فئة من الأطفال يتصرفون بصعوبات في التعلم وبعضهم لا يفهمون اللغة وهم ليسوا صماً وبعضهم غير قادر على التعبير والإدراك البصري وهم ليسوا بمكفوفين والبعض الآخر لا يستطيع أن يتعلم بالطرق العادية المستخدمة في التعلم مع أنهم ليسوا بمتخلفين عقلياً، وكل هذه الفئات أصبحت تندرج تحت ما يسمى بالصعوبات الخاصة في التعلم والتي تتطلب تقديم الخدمات التربوية الخاصة والعلاجية، فمبدأ نشأت مجال صعوبات التعلم وهناك اتفاقاً عاماً بين المهتمين بالثورة الخاصة على استبعاد فئة المتخلفين عقلياً من فئة صعوبات التعلم (جمال مقال 2000)

ويشير (السيد سليمان 2000) إلى أن صعوبات التعلم اتسبى منها حالات التخلف العقلي هي صعوبات عامة أكثر منها صعوبات محددة وقاصرة على مجال دراسي واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية وقد يكون مستوى الأداء التوطيني هؤلاء الأطفال هي الحالات الأخرى مما يوازي تقريباً لأداء الأطفال العاديين في بعض الناحيات، هذا على عكس الأطفال المتأخرين عقلياً الذين يكون أداؤهم الوظيفي منخفضاً في معظم المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية إن لم يكن فيها جميعاً

ويقرق (سعيد عثمان 1979) بين حالات ذوي صعوبات التعلم وحالات ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة هي صوة معك الدكاء على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم الذين يحصلون على درجة متوسطة أو أعلى من المتوسط، هي احتساب الدكاء بينما التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة هم الذين يحصلون على درجة أقل من المتوسط في اختبار الدكاء بحوالي $(2 - 3)$ انحراف معياري

ومن المزمع السابق يتضح اختلاف حالات صعوبات التعلم التي تتميز بمستوى الذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط، وتمايز من صعوبات خاصة في التعلم والتي لا ترجع إلى وجود إعاقات حسية أو تحلّف عقلي أو عدم توفر فرص التعلم عن حالات ذوي التحلّف العقلي التي تمايز من انخفاض مستوى الذكاء وصعوبات عامة في المجالات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.

3) أسباب ظهور صعوبات التعلم:

يصنع علماء النفس والأخصائيين فرصية بأن هناك مميزات بصرية وصحية
وليسية وحرصية ترتبط بمراكز المخ تتلقى المعلومات عن طريق تلك الحافز
الحسية وترتبط بينها وتحمي عليها الدلالة العلمية في ضوء تراكب الخبرات ثم
توظفها في مجال التمكيز والحرصقة والوحدان بحيث نجد أن أي خلل في مركز من
مراكز المخ يمكن أن يؤثر السلبى على الوظيفة الحسية المرتبطة به (عبد الوهاب
كامل، 1999)

ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في الوظائف الإدراكية والمعرفية
واللغوية والدرسية والمهارات الحركية لدى الطفل يمكن أن يؤدي لصعوبة من
صعوبات التعلم.

4. انتشار سموميات التعلم:

تعد مشكلة صعوبات التعلم من المشاكل الأساسية التي تواجهها كثير من المجتمعات المتقدمة حيث تصل نسبتهما ما بين 12 إلى 15 بالمائة بين أفراد المجتمع

وقد قامت الرابطة الحكومية للدسلكسيا بالتعاون مع وزارة التربية في عمل
دراسة حديثة على عينة عشوائية من مخرجات المرحلة الابتدائية (الأولى متوسط)
شملت 1754 تلميذا وتلميذة (644 تلميذا، 1110 تلميذة) ، حيث توصلت الدراسة إلى

أن صعوبات القراءة والكتابة مما كان 6.29٪ من العينة الإجمالية للدراسة . وهذا مؤشر على أن 110.33 تلميذا لديهم مشكلات قرائية وكتيبية (جمال مثقال، 2000)

وتشير الدراسات إلى أن نسبة الإصابات بالنشاط البدني وقلة التركيز تتراوح ما بين 3 إلى 5 بالمئة بين أطفال المدارس ، كما بينت دراسات أخرى إلى أن هذه النسبة تتراوح بين 10 إلى 20 بالمئة من طلاب المدارس (المعهد سلهمان ، 2000)

وفي دراسة أخرى أجريت في جمهورية مصر العربية عام 1996 م على 290 تلميذاً في الصف الرابع الابتدائي بينت النتائج بكون 9.8٪ يعانون من أخطاء في القراءة (المعهد سلهمان، 2000) وقد أجريت دراسة في الأردن عام 1987 م على بعض مدارس المرحلة الابتدائية حيث بينت النتائج أن 21٪ من العينة يعانون من صعوبات في تعلم اللغة العربية.

5) أسباب صعوبات التعلم

يذل الكثير من العلماء جهوداً كبيرة لدراسة الأسباب والاحتمالات للتوحد ، إلى طرق لمنع هذه الإعاقات من الحدوث فهي الماصي كان يظن العلماء أن هناك سبب واحد لظهور تلك الإعاقات ، ولكن الدراسات الحديثة أظهرت أن هناك أسباب متعددة ومشاهدة لهذا الاضطراب ، وهناك دلائل جديدة تُظهر أن أغلب الإعاقات التعليمية لا تحدث بسبب وجود خلل في منطقة واحدة أو معينة في المخ ولكن بسبب وجود صعوبات في تجميع وترتيب المعلومات من مناطق المخ المختلفة وحالها في النظرية الحديثة عن صعوبات التعلم توصلنا أن الاضطراب يحدث بسبب خلل في التركيب المائي والوظيفي للمخ وهناك بعض العلماء الذين يعتقدون بأن الحزن يحدث قبل الولادة وأثناء الحمل (Lerner , 2000)

وللتوصل إلى أسباب صعوبات التعلم فقد بحث العلماء عدة عوامل تؤدي إلى ظهور إعاقات التعلم منها:

- عيوب في نمو مخ الجنين.
- العيوب الوراثية. Genetic Factors
- تأثير التدخين والخمور وبعض أنواع العقاقير
- مشاكل أثناء الحمل والولادة
- مشاكل التلوث والبيئة.

عيوب في نمو مخ الجنين:

طوال فترة الحمل يتطور مخ الجنين من خلايا قليلة غير متخصصة تقوم بجميع الأعمال إلى خلايا متخصصة ثم إلى عضو يتكون من بلايين لخلايا المتخصصة المترابطة التي تسمى الخلايا العصبية وخلال هذا التطور المدهش قد تحدث بعض العيوب والأخطاء التي قد تؤثر على تكوين واتصال هذه الخلايا العصبية ببعضها البعض. ويشير (محمود أبو المрайيم 2005) أنه في مراحل الحمل الأولى يتكون جرع المخ الذي يتحكم في العمليات الحيوية الأساسية مثل التنفس والهضم ثم في المراحل اللاحقة يتكون العصبان الكرويان الأيمن والأيسر للمخ - وهو الجزء الأساسي للفكر- وأخيرا تتكون المناطق المسؤولة عن البصر والسمع والأحاسيس الأخرى وكذلك مناطق المخ المسؤولة عن الانبعاث والتحكم وعاطفة ومع تتكون الخلايا العصبية الجديدة فإنها تتجه لأماكنها المحددة لتكوين تركيبات المخ المختلفة ، وتنمو الخلايا العصبية بسرعة لتكوين شبكة اتصال مع بعضها البعض ومع مناطق المخ الأخرى، وهذه الشبكات العصبية هي التي تسمح

تبادل المعلومات بين جميع مناطق المخ المختلفة طوال فترة الحمل وتلك قبل نمو المخ معرض لحدوث بعض الإحتلالات أو التمعكك، وإذا حدث هذا الإحتلال في مراحل النمو المبكر فقد يموت الجنين، أو قد يولد المولود وهو يعاني من إعاقات شديدة قد تؤدي إلى التلعف العقلي أما إذا حدث الخلل في نمو المخ في مراحل الحمل المتأخرة يمد أن أصبحت الخلايا العصبية متخصصة فقد يحدث اضطراب في ترابط هذه الخلايا مع بعضها البعض، وبعض العلماء يعتقدون أن هذه الأخطاء أو الميوب في نمو الخلايا العصبية هي التي تؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم في الأطفال (طلال السعد وآخرون، 2004)

العيوب الوراثية Genetic Factors

مع ملاحظته أن اضطراب التعلم يحدث دائما في بعض الأسر ويعتكر انشده بين الأقارب من الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس، يعتقد أن له أساسا جيني - وراثي، فعلى سبيل المثال فإن الأطفال الذين يقتنون بعض المهارات المطلوبة لقراءة مثل سماع الأصوات المميزة والمصصة للكلمات، من المحتمل أن يكون أحد الأبء يعاني من مشكلة مماثلة

وهناك بعض التفسيرات عن أسباب انتشار صعوبات التعلم في بعض الأسر، منها أن صعوبات التعلم تحدث أساسا بسبب المناخ الأسري، فعلى سبيل المثال فإن الآباء الذين يعانون من اضطراب التعبير اللغوي تكون قدرتهم على التحدث مع أبنائهم أقل أو تكون اللغة التي يستخدمونها مشوشة وغير مفهومة، وفي هذه الحالة فإن الطفل يمتد النمودج الجيد أو المبالج للتعلم واكتساب اللغة ولذلك يبدو وكأنه يعاني من إعاقة التعلم

تأثير التدخين والظهور وبعض أنواع العقاقير

تعتبر من الأدوية التي تتناولها الأم أثناء فترة الحمل تصل إلى الجنين مباشرة، ولذلك يعتقد العلماء بأن استخدام الأم للمجترات والكحوليات وبعض العقاقير الأخرى أثناء الحمل قد يكون له تأثير مدمر على الجنين لذلك لعلمي نتجنب الأضرار المحتملة على الجنين يجب على الأمهات تجنب استخدام السجائر أو التخمير أو أي عقاقير أخرى أثناء فترة الحمل.

وقد وجد العلماء أن الأمهات اللاتي يدرجن أثناء الحمل بلدين أطفالا ذو وزن أقل من الطبيعي، وهذا الاعتقاد هام لأن المواليد ذو الوزن الصغير (أقل من 2.5 كجم حرم) يكونون عرضة للكثير من المخاطر ومن ضمنها صعوبات التعلم، وكذلك فإن تناول الكحوليات أثناء الحمل قد يؤثر على نمو الجنين و يؤدي إلى مشاكل في التعلم والانتباه و لذاكرة والقدرة على حل المشاكل في المستقبل (محمود أبو المرام 2005)

مشاكل أثناء الحمل والولادة

يعزو بعض العلماء صعوبات التعلم لوجود مصاعفات تحدث للجنين أثناء الحمل فهي بعض الحالات يتفاعل الجهاز الهامشي للألم مع الجنين فكما لو كان جنينا عرييا بهاجمه، وهذا التفاعل يؤدي إلى اختلال في نمو الجهاز العصبي للجنين. كما قد يحدث التواء للعضل السري حول جسمه أثناء الولادة مما يؤدي إلى نقص مماجرن للأوكسجين الواصل للجنين مما يؤدي إلى الإعاقة في عمل المخ وصعوبة في التعلم في المستقبل.

مشاكل التربة والبيئة

يستمر المخ في إنتاج خلايا عصبية جديدة وشبكات عصبية وذلك لمدة عام أو أكثر بعد الولادة، وهذه الخلايا تكون مفرصة لبعض التمسك والتفرق أبيض ،

فقد وجد العلماء أن التلوث البيئي من الممكن أن يؤدي إلى صعوبات التعلم بسبب تأثيره المباشر على نمو الخلايا العصبية ، وهناك مادة الكافديوم والرمصاص وهي من المواد الملوثة للبيئة التي تؤثر على الجهاز العصبي ، وقد أظهرت الدراسات أن لرمصاص وهو من المواد الملوثة للبيئة والناجم عن احتراق البترول والوجود كذلك في مومير مياه الشرب من الممكن أن يؤدي إلى كثير من صعوبات التعلم (طلال ، محمد وآخرون 2004)

6) أهمية الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم

تشكل قضية الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم أهمية بالغة ، إلى حد يمكن معه تقرير أن فعاليات التدخل العلاجي تتصل إلى حد كبير مع تأخر الكشف عنهم ، حيث تتداخل أبعاد الصعوبات وتصبح أقل دقة لتشخيص والعلاج

الافتراضات التي نقيم عليها اهتمامنا بضرورة الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم

• أن صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل تستمد جزءاً عظيماً من طاقاته العقلية والانفعالية ، وتعييب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تشارك بصورتها على مجمل شخصيته ، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي ، ويحكون أميل إلى الانطواء أو الاكتئاب أو الانسحاب وتكوين صورة سلبية عن الذات.

• أن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هو من ذوي الذكاء العادي أو فوق المتوسط ، وربما العالي ومن ثم فإنه يكون أكثر وعياً بواجبه هائله الدراسي في المدرسة ، كما يكون أكثر استمعاراً بالعيكسات ذلك على البيت وهذا

الوعي يولد لديه أنواعاً من التوترات النفسية الإحباطات التي تترافق تأثيراتها لامتدائية بسبب عدم قدرته على التعبير وصعبه الدراسي وانعكاسات هذا التوضع في كل من المدرسة والبيت .

■ أما حين لا يميل على الاهتمام بالكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم، ربما يهين الأسباب لعمى هؤلاء الأطفال تحت ضغط الإحباطات المستمرة، والتوترات النفسية. وما تتركه هذه وتلك من آثار مدمرة للشخصية فضلاً عن إبعادهم عن الحاق بأقرانهم، وجعلهم يعيشون على هامش المجتمع فيصعبون انطوائهم أو انصعاجهم أو عدوانهم أو بصورة عامة أفعال مشكلين بما يترتب على ذلك من تداعيات تسحب آثارها على كل من الطفل ولأقران والبيت والمدرسة والمجتمع (يوسف الفريوني وآخرين 1995)

■ أن الحسائس السلوكية لذوي صعوبات التعلم والمشكلات المرتبطة بها قابلة للتحديد والتمييز، على الرغم من تباين أبعاد هذه المشكلات لدى أفراد هذه الفئة، إلا أن هناك خصائص سلوكية مشتركة يشيع تكرارها وتؤثرها لديهم وترتبط بنمط الصعوبة، النوعية، التي تمثل قنات هرجية أو نوعية داخل مجتمع ذوي صعوبات التعلم ومن ثم فهي تمثل نقطة البداية في أي برنامج للكشف عن ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم.

■ أن المدرس هو أكثر الأشخاص وعياً بالظواهر أو الخصائص السلوكية التي ترتبط بدوي صعوبات التعلم من حيث التكرار Frequency، و.الأمدة Duration، و الدرجة Degree، والمصدر Source. ولذا فإن المدرسين هم أكثر العناصر إسهاماً في الكشف المبكر عن ذوي الصعوبات والمشاركة في وضع وتنفيذ البرامج العلاجية لهم خلال الأنشطة والممارسات التربوية داخل الفصل.

- أن المدرس هو أكثر العنات المهنية قدرة على تقويم مدى فاعلية البرامج والأنشطة والممارسات التربوية، والتميز أو التقدم الذي يعكس إحرازه من خلال هذه البرامج أو تلك الأنشطة، بسبب طبيعة الدور التربوي والمهني الذي يؤديه من ناحية، وبسبب درايته واستمراريته، وحيراته بالأنشطة والمقررات الأكاديمية، التي قد يعثر فيها على صعوبات التعلم في الوصول إلى مستويات الأداء المطلوبة من ناحية أخرى، مما يمكنه تقويم مدى التباعد بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع.
- أننا حين نكشف عن السبب والنتيجة في العلاقة بين صعوبات التعلم العامة أو النوعية، والاضطرابات المعرفية والأكاديمية والانتعالية المصاحبة لها، نكون قد أمهنا إسهاماً فعالاً في تهيئة الأسباب العلمية لإعداد البرامج العلاجية لدوى الصعوبات. حيث تختلف البرامج والأنشطة التربوية والعلاجية باختلاف دوى صعوبات التعلم والاضطرابات المصاحبة لها سبباً أو نتيجة
- أن الطبيعة المتباينة أو غير المتجانسة لدوى صعوبات التعلم تدعم اتجاه المشيخ المردي لهم وعلى ذلك، يكون المدرس أقدر العناصر على تحليل الملوكة المردي للتلاميذ، من حيث أمد وتواتره وتراكم الأمر الذي يجعل تفسير المدرسين لخصائص الملوكة لدوى صعوبات التعلم أكثر فاعلية من استخدام الاحتبارات الجماعية (Al-Hassan, 2006)
- أن مشكلة الرئيسية لدى التلاميذ دوى صعوبات التعلم تكمن في شعورهم بالافتقار إلى النجاح، فمحاولات الطفل غير الناجحة تجعله يبدو أقل قبولاً لدى مدرسيه وأقرانه. كما يتصح تأثير هذه الصعوبة في ترددي مستوى التحصيل وكثرة مشكلات سوء التكيف مما يعكس على نمية الطفل وبالتالي على أبنوه حيث يدعم هشة المتكرر اتجاهاتهم السالبة بحوم ومن ثم يرداد لديه

الشعور بالإحباط، مما يؤدي إلى مزيد من سوء التوافق وتكوين صورة سلبية عن الذات ويصبح هؤلاء الأطفال غير قادرين على الحصول على تعاون الآخرين، هكذا أفراد والمدرسين والأسرة، مما يعمق لديهم الشعور بالفهمز (أنور رياض حمزة عبد الرحمن 1992)

7) تصنيف صعوبات التعلم

يعد تصنيف صعوبات التعلم من الأهمية بمكان نظراً لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوو صعوبات التعلم، وحتى يمكن اقتراح أساليب تشخيصية وعلاجية تتفق مع محدودات المصوبة وشذبتها، فالأسلوب الذي يصلح لعلاج إحدى الحالات التي تعاني من مصوبة خاصة هي التعلم قد لا يصلح لعلاج حالة أخرى وعلى الرغم من تعدد تصنيفات صعوبات التعلم في البحوث والعكبات المتعددة إلا أنها ما زالت معتمدة إلى حد كبير على التصنيف الذي توصل إليه كيرك، وكالمنت (Kirk & Kalvant. 1994) والذي يُعبر به مجموعتين من المصوبة وهو كالتالي:

تصنيف كيرك وكالمنت،

صنف كيرك، وكالمنت صعوبات التعلم إلى مجموعتين رئيسيتين هما،

1) صعوبات التعلم النمائية (Developmental Learning Disabilities)،

حيث تشير صعوبات التعلم النمائية إلى تلك المصوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية والمصوبات العقلية المعرفية، وهذه المصوبات ترجع في الأصل إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي وتشتمل على صعوبات تعلم نمائية أولية تتعلق بعمليات الانتباه والإدراك والتداعكرة وصعوبات تعلم نمائية ثانوية مثل التفكير و الكلام والمهم

(2) صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities

بينما تشير صعوبات التعلم الأكاديمية إلى المشكلات التي تظهر من قبل أطفال المدرسة وتتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية، وتشتمل على أنواع عرقية مثل صعوبات القراءة والكتابة والحساب والتهجى.

تصنيف قتيبي الريات:

قدم قتيبي الريات (1989) تصنيفاً لصعوبات التعلم يتكون من خمسة أبعاد يمكن ترتيبها حسب نسبة شيوعتها تارالياً كالآتي:

1. الصعوبات المتعلقة بالانتباه والمهم والذاكرة.
2. الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجى.
3. صعوبات الإيجاز والداهية.
4. النمط العام لدوى صعوبات التعلم.
5. الصعوبات المتعلقة بالانتمالية العامة.

تصنيف محمد عبد الرحيم:

قدم محمد عبد الرحيم (2002) تصنيفاً آخر لصعوبات التعلم يتضمن اثني عشر نوعاً هي:

1. صعوبات الإدراك البصرى.
2. صعوبة الإدراك السمعى.
3. صعوبات اللمس.
4. صعوبات الدوق والشم.

5. صعوبات التوافق والانسجام.
6. صعوبات التثاني والتتابع.
7. صعوبة التكامل.
8. صعوبة الاستدلال والتمميم.
9. صعوبة التنظيم والتسبيق.
10. صعوبات الذاكرة.
11. الصعوبات القوية - هي التعبير الكتابي.
12. الصعوبات الحركية.

كما أشار محمد عبد الرحيم (2002) إلى الصعوبات الأكاديمية متمثلة في صعوبات لقراءة والكتابة والتهجئة والقصة على التعبير الكتابي والرياضيات، وأكد على أن اضطراب العمليات المعرفية تظهر أماراتها في الصعاب الأكاديمية في المواد الدراسية.

ولكن مع اتساع مجال البحث في ميدان صعوبات التعلم، وبعد تحول الأسس السيكولوجية تدريجياً في فهم ذوي الصعوبة في التعلم من الاتجاه الذي يركز على عمليات عقلية محددة تمثل العمليات ما قبل الأكاديمية إلى الاتجاه الحديث الذي يجمع الطرق أو الاستراتيجيات التي يتعامل بها الفرد مع المهام المختلفة في بيئة الاهتمام. كان التوصل لتصنيف حديث لصعوبات التعلم (أمل الرعي، 2009) تصنيف أمل الرعي (2009) لصعوبات التعلم.

في ضوء الاتجاهات الحديثة لصعوبات التعلم والتي ركزت على أنه "فهم هذه الفئة حقيقة دونهما، وإمكاناتها يُعد الثبات الأولي لإبرام التدخل" يمكن تصنيف

صعوبات التعلم إلى ثلاث مجموعات من الصعوبات، بحيث تتفق المجموعة الأولى والثانية مع ما توصل إليه كيكرك وحكالمست، والثالثة تحتص بصعوبات التعبير الشفهي، حيث يمكن أن تدرج ضمن صعوبات التعلم الأكاديمية، لما يطوي عليه هذا المجال (لتعبير الشفهي) من مهارات متعددة شأنه في ذلك شأن أي صعوبة أكاديمية أخرى كقراءة والكتابة

ويمكن عرض تصنيف صعوبات التعلم كالتالي:

أولاً صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities

وهي التي أطلق عليها تعريف الحكومة الأميركية من العمليات العسية الأساسية وتتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير والتي تعتمد عليها التحصيل الأكاديمي

وتعني هذه الصعوبات بضع القدرات العقلية والعمليات العقلية لمسئولة عن الشواهد المدرسي للفرد، ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من العمليات قبل الأكاديمية قد يكون أولى نتائج الصعوبة في مجال أو أكثر من مجالات الأكاديمية وتتعلق الصعوبات النمائية بالوظائف الدماغية، ولذا قد يكون السبب في حدوثها اضطرابات وظيفية تحس الجهد العصبي المركزي.

وقد صُنفت الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (الانتباه - الإدراك - الذاكرة) ، وصعوبات ثانوية (التفكير والتمعن الشفوية) ، أما صعوبات التعلم النمائية الأولية فتتمثل في كونها عمليات عقلية أساسية تعتبر مسئولة عن أي نشاط عقلي يقوم به الفرد فهي الكليات الأساسية الأولى لمعبرها من العمليات الأخرى التي تؤثر فيها وهي العمليات الثانوية (التفكير - اللغة الشفهية)

ثانياً، صعوبات التعلم الأكاديمية: Academic Learning Disabilities

المؤشر الأساسي لهذه الصعوبات هو تدني التحصيل الأكاديمي، وتشتمل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجى والتعبير الكتابي والتعبير الشفهي وحساب، وترتبط هذه الصعوبات بالصعوبات اللمائية وهذا التداخل بين صعوبات التعلم الأكاديمية واللمائية هو ما جعل الباحثين في المجال يؤكدون على أهمية عدم إهمال صعوبات التعلم اللمائية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام، بل ويؤكدون على ضرورة تحديد صعوبات التعلم اللمائية في وقت مبكر، حيث يُعد ذلك بمثابة تشخيص أولي لصعوبات التعلم الأكاديمية قبل انتشارها وظهورها ومن ثم يساعد ذلك في اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة وعلاجها قبل استفحالها وهذا ما يعتبره البعض نوعاً من الوقاية الأولية للمشكلة.

ثالثاً، صعوبات التنظيم الذاتي

(1) صعوبات التنظيم الذاتي الاستراتيجي وتتضمن:

- (1) الصعوبة في استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية
- (2) الصعوبة في استخدام الاستراتيجيات الداعمة وتنصص:
 - الصعوبة في تعريف الذات
 - الصعوبة في تشجيع الذات
 - الصعوبة في الحديث عن الذات الموجهة للهدف
 - الصعوبة في تعزيز الاهتمام
 - صعوبة إدارة الماعلية (التحكم في الفاعلية)
 - صعوبة تحديد هدف قريب "قصير المدى"

ب) صعوبات التنظيم الذاتي السلوكي:

وتشير إلى صعوبة تحول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من مستوى الضبط القائم على المؤثر والعاصر الخارجية للسلوك إلى المتغيرات الداخلية، واستمرارية السلوك بعد عزل عاصر التحكم الخارجي، وينقسم إلى

1) الصعوبة في ملاحظة الذات

2) الصعوبة في التحكم على الذات (التنظيم الذاتي)

3) الصعوبة في رد الفعل الذاتي

ج) صعوبات التنظيم الذاتي البيئي:

وتشير إلى عدم فهم عاصر البيئة الخارجية والامتداد منها في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة وينقسم إلى:

1) صعوبة توقع نتائج السلوك.

2) صعوبة تنظيم متغيرات البيئة

د) صعوبات التنظيم الذاتي للتعلم:

وتظهر هذه الصعوبات كمبتحة للصعوبات الثلاثة السابقة حينما تنعكس على المهام الأكاديمية، وهما لا يستطيع هؤلاء التلاميذ المشاركة الفعالة النشطة في تنظيم معارفهم وسلوكهم وبيئتهم استراتيجياً، ومما لا شك فيه أن صعوبات التنظيم الذاتي للشخصية لا تتعامل مع الصعوبات النائية والأكاديمية، ولكن على العكس من ذلك فكلما أن ذات الفرد الناضجة هي أساس أي ارتقاء ونجاح، فإنه على الاتجاه الآخر، فإن أي تشوه في هذه الذات يعد انشواة الحقيقية للصعوبة مهما تعددت مظاهرها (أمل الزعبي، محمود عوض، 2009)

وبه سواء ما سبق عرضه تشير المكتابة إلى أن تصنيف كبيرك وكالست من أكثر التصنيفات شيوعاً واستخداماً على أرض الواقع ويرى أيضاً أن أهم أنواع الصعوبات التعليمية هي الصعوبات النمائية وبالأخص منها الصعوبات الأولية (إتيام - إدريه - تريكر) كونها عمليات عقلية أساسية تعتبر مسئولة عن أي نشاط عقلي يقوم به الفرد فهي اللبنة الأساسية الأولى لغيرها من العمليات الأخرى فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على الثانوية وهي (التصكير - اللفة - الشمسية) وسميت الصعوبات الثانوية بذلك لأنها تتأثر ومشكل مباشر وواضح بالصعوبات الأولية وبالتالي يظهر تأثيرها بوضوح على التحصيل الأكاديمي فتتشأ ما تسمى بالصعوبات الأكاديمية ومن هذا المنطلق تؤكد المكتابة في بحثها الحالي على ضرورة اكتشاف وتحديد صعوبات التعلم النمائية في وقت مبكر، حيث يُعد ذلك بمثابة تشخيص أولي لصعوبات التعلم الأكاديمية قبل انتشارها وظهورها

ولذلك ركز هذا الكتاب على تناول صعوبات التعلم النمائية الأولية بوجه

خاص

أهمية تناول صعوبات التعلم النمائية

يرى العديد من العلماء أن صعوبات التعلم النمائية تشتمل على مظاهر القصور في المهارات الأساسية التي تعد متطلبات مسبقة - مثل "الانتباه والإدراك والتذكر" وهي وظائف عقلية أولية أما "التصكير واللفة" فهي وظائف ثانوية وتتداخل مع بعضها البعض وتلك المهارات يحتاج إليها الطفل لكي يتعلم المواد الأكاديمية وإن حدوث اضطراب في أي من العمليات الأولية يؤثر على العمليات الثانوية وبالتالي على تحصيل الأطفال في الموضوعات الأكاديمية، وتظهر ملامح صعوبة لديهم في القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو النطق، أو إجراء العمليات

الحمائية ، وصعوبات التعلم النمائية يعكس أن تؤثر تأثيراً واضحاً على التعلم الأكاديمي للطفل (سامي ماسم، 2006)

من الجدير بالذكر أن صعوبات التعلم النمائية تنعكس بنمو القدرات العقلية والعمليات المستنثة عن لتوافق الدراسي للطفل وتوافق الشخص الاجتماعي والمهني ، وتشمل صعوبات (الانتباه ، الإدراك ، التفكير - التذكر - حل المشكلات) ، ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التعلم في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها (المهد سليمي، 2000)

وتستعرض الكتابة فيما يلي صعوبات التعلم النمائية الأولية ونور كلاً منها في صعوبات التعلم الأكاديمية

8) صعوبات التعلم النمائية (الأولية) - الانتباه - الإدراك - التذكر

أ) الانتباه

صاغ الباحثون في العصر الحديث النموذج المعرفي وأثروا في تفسير صعوبات التعلم لتحديد العمليات المعرفية التي تحكم حل الأداء وهم دورها في عملية التعلم ومنه توصف صعباً التعلم عند بعض التلاميذ ، ويمثل الانتباه إحدى العمليات المعرفية الأساسية الهامة في النشاط العقلي والمعرفي ، إن اضطرابات الانتباه تقف كعقبات رئيسة خلف صعوبات التعلم حيث قادت الدراسات إلى استنتاج أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور واضطراب في عملية الانتباه الانتقائي الذي يعتبر أحد المشكلات الأساسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، إذ يستقون القدرة على الاحتفاظ والاستمرار في الانتباه (أحمد البهي، 1998)

فالانتباه عمية معرفيه لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، فبالتدريسون يتمكنون فقط من ملاحظة أداء الطفل والوصول الى استنتاجات فيما رده، فكان منتهى أم لا، وهذا هو السبب الذي يجعل المحللون السلوكيون يفترون الى الانتباه على أنه (سلوك الانتباه)

والانتباه مفهوم معقد وصعب التعريف وقد أدى ذلك إلى تبيين التعريف التي تاولته وذلك بتباين التوجهات النظرية التي أطلقت ومن هذه التعريف

الانتباه هو

- وصرح الوعي أو بؤرة الشعور (Cohen, 1983)
- استعداد لدى الكائن الحي للتركيز على كمية حمية معينة مع عدم الالتفات للتشبهات الحمية الأخرى. (Peterson, 1991)
- مجموعة من الاستعدادات الحركية التي تسمى أحياناً بالوجهات الحركية التي تهمر استجابة الكائن الحي (Under Wood, 1976)
- تركيز وانتقاء أو اختيار (Marx, 1978).
- تهيؤ ذهني للإدراك الحسي وهو يمثل بدوره إستعداد خاص داخل المرء يوجه نحو الشئ الذي ينتبه إليه لكي يدرسه (Hailanen & Sentrock, 1996)
- مكوّنات ثلاثة هي: النقطة العقلية، الاحتمار أو الانتقاء، والجهد (Best, 1999)
- يمكن أن يتماير إلى بعدين هما انتباه إرادي وانتباه لا إرادي، ومن حيث أمده: انتباه لحظي أو قصير المدى، وانتباه معتد أو طويل المدى. (Krupski, 1980)

- إذن من التعاريف السابقة يمكن أن نستخلص خصائص الانتباه فتكون كالتالي (الإختيار أو الإسقاء، التركيز، الميل لموضوع الإنتباه)
- أنواع الانتباه:

أنواع الانتباه (عبد الحليم السيد، 1990)



- محددات الانتباه:

وتنقسم إلى ثلاث أقسام هي:

محددات الانتباه



(Under Wood, 1976)

دور اضطرابات الانتباه في صعوبات التعلم

أوضحت، لبحوث و لدراسات أهمية العلاقة بين اضطرابات الانتباه وصعوبات التعلم وأظهرت هذه العلاقة في محورين رئيسيين هما

(1) مهام الانتباه الإرادي أو الانتقالي؛

ويعرف على أنه القدرة على الاحتفاظ أو الاستمرار في الانتباه للموقف في ظل وجود العديد من المشتتات. وهذا أظهرت الدراسات أن الأطفال العاديين يحتفظون بعدد كبير من المشتتات المركبة أكثر من احتفاظهم بالمشتتات العارضة عل عكس أقرانهم من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك يعني أنهم يعانون من قصور أو اضطراب في الأنسج الانتقالي ويعلب عليهم صعوبة في التمييز بين المشتتات المركبة والعارضة ولذلك يصعب عليه الانتباه للموقف التعليمي (Hallahan & Reeve, 1980)

(2) مهام الانتباه طويل المدى:

ويقصد به أن يستمر أو يظل الانتباه للموقف لفترة من الزمن ولقد قام العديد من الباحثين بمقارنة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بالأطفال من ذوي «اضطرابات فرط النشاط والحركة مع قصور الانتباه فتيبوا أن الأطفال العاديين الذين يعانون من صعوبات التعلم ليس لديهم قصور في أداء مهام الانتباه طويل المدى عن عكس أقرانهم من ذوي فرط النشاط مع قصور الانتباه

وأكد على ذلك (أحمد عواد، 1997) وقال أنه عندما ينشغل الطفل في اتباع تعليمات المدرس في الفصل والإجابة عن التساؤلات التي توجه إليه أثناء الدرس، فإن انتباهه في تلك الحالة قد يكون مشتتاً، وعلى النقيض من ذلك فإن الطفل الذي يداوم النظر إلى المدرس أثناء الدرس ويشارك معه في المناقشات التي تدور في الفصل،

ويُتبع تعميمات المدرس فإن هذا الظلم يظهر أنه أكثر اسماً ومركزاً في الموقف التعليمي وعدمه يتشتت انتباه الطفل فإن ذلك يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديه في الموضوعات الأكاديمية، مما يوحي بأن لديه مشكلات في التعلم وذلك مقارنة بزملائه الأكثر انتباهاً وتركيزاً منه داخل الفصل الدراسي

وتبدو مظاهر عجز الانتباه في (1) الحركة الزائدة، (2) لحوادث ولعكس، (3) تشتت الانتباه، (4) البسبب، (5) الاندفاعية (6) القلبية لشروط التعلم.

إن عملية التعلم تتم في مستويات متتالية يعتمد كل منها على الأخرى تبدأ بالانتباه ثم الإدراك ثم الذاكرة، الانتباه أولاً ثم يتم إدراك المثير والتعرف عليه ثم تسجيله في ذاكرة العاملة، وتقوم الذاكرة العاملة باستدعاء الحبرر السابقة المتصلة بالموضوع من الذاكرة طويلة المدى، وتتم عملية المعالجة والمعالجة للمثير فتعطيها معنى بناءً على الحبرر السابقة.

ويعتقد الأطفال ذوي صعوبات التعلم، لهذا السوء المعرفي بسبب تشتتهم وعدم قدرتهم على الانتباه الانتقائي أثناء عملية التعلم حيث يعتبر الانتباه للموقف التعليمي أولى خطوات عملية التعلم، إضافة إلى المصور في نشاط الذاكرة لعامله (برهيم رفعت، 2005)

ومن ناحية أخرى يرى كوتكين وآخرون (Kotkin et al, 2001) أن لاطفال ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يعانون من مشكلات شديدة في الانتباه، وقصور في الانتباه والاندفاعية، كما أنهم يعانون من نقص واضح في انتقال أثر التعلم، ولدى قد يرجع إلى عدم قدرة الطفل على إدراكه الوجه الشبه والاختلاف بين الموقف السابق والموقف الجديد

ويشير (فتحى الرياض 1998) إلى أن العلاقة بين صعوبات التعلم و دوى «مضطربات الانتباه وثيقة لدرجة أن الكثيرين من المشتغلين بالتربية الخاصة عامة وصعوبات التعلم خاصة يرون أن صعوبات الانتباه تقف حجب الكثير من أعراض صعوبات التعلم، الأخرى مثل صعوبات القراءة والفهم القرائي والصعوبات المتعلقة بالذاكرة و لصعوبات المتعلقة بالرياضيات وصعوبات التأخر الحركي والصعوبات الإدراكية عموماً.

وتبدو المشكلة في بطنه عملية تطور القدرة على الانتباه الانشغالي لدى بعض الأطفال التي تعمق إمكانية التعلم المبكر في المدرسة، وتردد الصعوبة بزيادة التأثيرات الهائلة التي يمارسون عليها، إلى اضطراب الانتباه يؤثر تأثيراً سلبياً على نظام اندمجة المعاملة لدى هذه الفئة من الأطفال، والمعلم يدرك بمشكك وصح هذه الحقائق فيصف بعض الطلاب بأنهم لا يستطيعون التركيز في أعمالهم، ويتشتتون بسهولة، ولا يهون التعيينات الموكلة إليهم، ومن جانب آخر مدى الانتباه لديهم محدود، هنرى الطفل يتشتت ويستنه إلى مشيرات غير مناسبة في الموقف التعليمي كالتركيز على الصورة الموجودة في الكتاب المدرسي بدلاً من التركيز على النص المكتوب (أحمد عاشور، 2002)

متطلبات الانتباه الضرورية للتعلم.

أوصى براين وبراين (Bryne & Bryn, 1986) بما أن الانتباه يعتبر من أولى المهام الرئيسة لجميع مهارات التعلم وحتى تتم عملية التعلم بطريقة سليمة فإنه يجب التركيز على المتطلبات الملائمة للمهمة التعليمية المقدمة إلى الأطفال والتي تتمثل في: أولاً: اختيار المثير،

وبذلك من خلال التركيز على المثيرات ذات العلاقة واستبعاد أي مثيرات أخرى ليس لها علاقة بموضوع التعلم.

ثانياً: مدة استمرار ملوك الانتباه المطلوبة:

إن مدة الانتباه الضرورية لتكفي يتقن الطفل مهارة ما تعتمد على ثلاثة عوامل رئيسية تتعطل في (صعوبة المهمة - حالة الطفل النفسية - قدرة المعلم على تمديد عملية التعلم بما يتناسب واهتمامات الطفل).

ثالثاً: نقل الانتباه من مهمة لأخرى:

وفي صعوبات التعلم عالياً ما يعاني الطفل من صعوبة في الانتقال من مشير إلى مشير حيث يتطلب هذا الانتقال أن يكون هناك انتباه بصري وحركي

رابعاً: الانتباه لتسلسل المهارات المعروضة:

حيث يركز الطفل انتباهه على المثير المقدم أولاً ويمثل في متبعية المثيرات للاحقة وربما يستوعب الجزء الأول من التعليمات ويمثل في استيعاب الباقي منها

١١) الإدراك

يشكل الإدراك أساساً هاماً من الأسس التي تقوم عليها عمسة التعلم فكما يمثل الأساس الذي تقوم عليه النظرية الحشيطائية في التعلم. ولذلك يعكس تعريف الإدراك بقدرة ترو على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة ومعالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها وإعطائها معانيها ودلالاتها المعرفية المختلفة (مجدي الشعاع، 1999)

ويعرف الإدراك أيضاً على أنه قدرة الطفل على تنظيم المثيرات المختلفة التي تم استقبالها والتحكم فيها والانشاء لها، وبالتالي فهو عملية عقلية ثالية للإنشاء، ومكتملة له في سبيل التمكن من معالجة تلك المثيرات ذهنياً في إطار ما يمكنه من خبرات سابقة والتعرف عليها وتمييزها وهو الأمر الذي يمكنه من إعطائها مدنها الصحيحة ودلالاتها المعرفية (محمد عواد 1995)

ويتضح معنى الإدراك من خلال تعريف ككاجان وهيتمان (1973) بأنه العملية التي يصبح لأفراد من خلالها على وعي بالبيئة المحيطة بهم من خلال تنظيم وتفسير البيانات والمشاهد التي يحصلون عليها من طريق الحواس. فالإدراك هو عملية تمييز وتفسير المعلومات الحسية، إسه القدرة العقلية لإعطاء معاني للاستشارة الحسية، وقد كان الإدراك مهارة متعلمة، فإن عملية التدريس يمكن أن يتكون لها تأثير مباشر على التسهيلات الإدراكية للطفل (السيد صقر، 1992)

وقد أكدت نظريات التعلم على أهمية الإدراك في مجال التعلم المدرسي سواء كان ذلك حسيًا أو حركيًا، وعلى هذا الأساس فقد يتكون الطفل الذي يعاني من مشكلات في الإدراك الكلي للمثيرات الموجودة أمامه في موقف التعلم يعاني من مشكلات في التعلم ناتجة عن هذا المعجز أو الاضطراب الإدراكي.

ويرى بيلجور (Beljore, 1996) أن المنظور المعاني في تفسيره لحدوث صعوبات التعلم يترشح أن صعوبات التعلم تكون نتيجة لنقص التصحيح إما في النمو المعرفي العام أو في مهارات التمييز الخاصة، حيث يتعامل الدماغ السابق مع متطلبات المهمة التي تكون أعلى من مستوى نمو الطفل مما ينتج عنه قصور في المهارات الأكاديمية، كما يترشح إمكانية التعلم على إعاقات التعلم من خلال الموائمة بين المهام ومستوى النمو المعرفي للطفل مع علاج واستشارة المهارات الخاصة غير الناجمة أو التي بها تأخر معاني، مع إعطاء الوقت الكافي حتى تصبح جوانب النمو الطبيعية.

وأثبتت العديد من الدراسات وجود المشاكل الإدراكية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم أكثر من وجودها بين الأطفال العاديين، وتكون هؤلاء الأطفال يتفاوتون فيما بينهم في طبيعة ونوعية هذه المشاكل التي يعانون منها، فقد يعاني البعض من صعوبات في الإدراك البصري الذي يتضمن صعوبات في التنظيم وتفسير المثيرات البصرية، ومنهم من يعاني من صعوبات في الإدراك السمعي الذي يتضمن

تفسير وتنظيم المشبورات السمعية ، ومنهم من يعاني من مشاكل أو صعوبات في الإدراك الحركي أو التوافق العام وتأثر أعضاء الجسم خاصة أشاء الحركة والميكانيكية أو في التأثر البصري من النظام الحركي ، وقد يعاني بعض من أكثر من مشكلة إدراكية في وقت واحد (السيد مطحنة ، 1994)

يلجئ (محمود ميسي 2003) على أهمية الإدراك بالسية لعملية التعلم حيث يعتمد التعلم على معرفة كيفية تترابط الأشياء بعضها ببعض وكذلك على معرفة السية الداخلية للموضوع الذي يتم التعامل معه ، ولا يمكن تعلم وتذكر هذا الموضوع ما لم يتم إدراكه والتعرف عليه أولاً

وتشير (عفاف محلاز 2002) إلى افتراض نظرية الاضطراب الإدراكي الحركي بأن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب بهوروسجي المشأ في المجال الإدراكي -الحركي وأن هذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم وحتى يتعلم بشكل طبيعي يستلزم ذلك البدء في علاج حدوث المشكلة وهي الاضطراب في المجال الإدراكي - الحركي

ويستج عن ذلك ببطء النظم الادراكية ، أو صياح الكثير من المعلومات وخاصة إذا كان اتقاء عرض أو تدفق المعلومات سريعاً ، أو على الأقل لا يواكب معدل صعوبة التحجير و الحاجة لديهم وهو ما يعرف بصعوبات سرعة الإدراك Perceptual Speed وتبدو أعراض صعوبات التعلم المتعلقة ببطء الإدراك أو النظم لادراكية فيما يلي

- ضعف ملموس في القدرة على الاسترجاع recall poor
- تردد في الأداء المعرفي ورفض أداء المهام retrogression

- ضعف وبسواس الانتباه poor attention، نوبات مزاجية من المصعب الحاد، أو اضطرابات مزاجية حادة temper tantrums، نوبات مرضية seizures، استجابات مأساوية أو هاجمة catastrophic responses (السيد سليمان، 2003)

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتعلمون بأنفسهم تكيف نشاطهم الدائري لكي يتجنبوا زيادة عبء التجهيز والمعالجة، ومن ذلك مثلاً ما وجدته بعض الباحثين من أن بعض الأطفال يتجنبون النظر إلى وجه المتحدث خلال الحديث وعندما سئل هؤلاء الأطفال عن سبب ذلك فكانت إجاباتهم أنه لا يحسبهم الجمع بين متابعة النظر إلى وجه المتحدث وفهم ما يقول. ومما يلفت أن المثير البصري موضوع المشاهدة يتداخل مع قدرة هؤلاء الأطفال على الفهم خلال الوسيط السمعي (أيهاب نصر، 2005).

طبيعة عملية الإدراك:

يتضح بعد ذلك أن الإدراك عملية معقدة تتضمن ثلاث عمليات رئيسية هي:

أولاً: العمليات الحسية.

حيث يتضمن الإدراك الحسي تهيئة الخلايا المستقبلة بالمنبهات المبريقية الواقعة عليها من العالم الخارجي ولا تنبه في الإدراك الحسي حاسة واحدة فقط بل تنبه في العالب عدة حواس معاً

ثانياً: العمليات الرمزية،

ويقصد بها «الصور الذهنية والمعاني التي يثيرها الإحساس، فانتيبه يترك أثراً في الحجار العصبي ويصبح هذا الأثر بعد ذلك بديلاً أو رمزاً للإحساس أو الخبرة الأصبة

ثالثاً: الصعوبات الوجدانية.

فإن ككل مدرك حملي حالة وجدانية معينة مرتبطة به ومعتمدة على خبرته السابقة لهذا المدرك. (فتحي الريات، 1998).

ويذكر أيضاً من أمثلة الصعوبات الإدراكية ما يلي:

- صعوبة التمييز بين المثيرات.
- صعوبات التناظر البصري الحركي.
- بطء الإدراك واحتلاله.
- صعوبات تنظيم المدرجات.
- الصعوبات الناشئة عن التمييز الإدراكي.

الاضطرابات الوظيفية التي تصيب الحواس التي ينشأ عنها اضطرابات إدراكية

إن هذه الصعوبات أو الاضطرابات الإدراكية تؤثر على مختلف الأداءات المعرفية والمهنية والحركية، والتي تظهر في ضعف أو انخفاض ذهنية النشاط العقلي المعرفي والتي تؤثر بدورها على مستوى التحصيل الأكاديمي.

النظم الإدراكية لذوي صعوبات التعلم.

تشير الدراسات والأبحاث التي أجريت على اضطرابات الإدراك لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى حدوث تدخل وتشويش لدى هؤلاء الأطفال عند استقبالهم للمعلومات أو المثيرات عن طريق أحد الأنظمة أو الوسائط مع المعلومات أو المثيرات التي يستقبلونها خلال وسيله أخرى مما يعكس ذلك إحصافاً في قدراتهم على تحمل هذه التدخل أو التشويش وبالتالي فإنه يصعب على الطفل استقبال المعلومات أو المثيرات

عبر وسائط أو نظم إدراكية مختلفة في نفس الوقت وهذا يصبح النظام لادراكي لديهم عاجزاً عن تقديم عمليات المعهبر والمعالجة بالمعالجة و لكفاءة المطلوبة (سامي منعم، 2006).

ج) التذكر:

ويعرف التذكر على أنه قدرة المرء على تنظيم الحبرات المتعلمة وتحريرها ثم استدعائها للاستفادة منها في موقف حياتي أو موقف اختباري

وتتضمن عملية التذكر ثلاث مراحل رئيسية تتمثل في استقبال المعلومات، وتحريرها واسترجاعها، واستقبال المعلومات وتتضمن استخلاص المعنى من تلك المعلومات، ثم عملية الاندماج تأتي بعد استخلاص المعنى من تلك المعلومات التي يتلهاها الطفل، ثم مرحلة الثانية وهي تخزين المعلومات فإنها تعتمد بدرجة كبيرة على الإدراك حيث يقوم الطفل بتكوين صورة عقلية معينة للشيء المدرك ترتبط بتلك الحاسة التي تم استقباله بها كأن تكون سمعية أو بصرية (سميد لغز، 2001)

العلاقة بين الذاكرة والتعلم.

شكل تعلم يتضمن ذاكرة فإن لم نتذكر شيئاً من الحبرات السابقة لن نستطيع تعلم أي شئ ويدكر جيلفورد (Guilford, 1977) في هذا الصدد أن علماء النفس يعتقدون أن التعلم يحدث تغيرات تركيبية بنائية في المخ وهذه التغيرات يحتفظ بها المخ لفترة أو تستبقى على الأقل فترة محددة من الزمن ثم تكشف هذه التغيرات عن نفسها فيما بعد بأن تؤدي بالإلماس إلى أن يسلك بطريقة معينة عن تلك التي كان يسلكها قبل التعلم

ويرى علماء النفس المعرفيون أنه إذا كان التعلم هو الوسيلة التي نكتسب بها كل الأشكال المتعددة للمعرفة التي يمتلكها ونستخدمها، فإن

الذكورة هي محور ومستودع يحتوى فيه هذه المعلومات والتي يسورها تصورها وتورعها على أمانك متنوعة حتى يمكن استرجاعها بسرعة عند الحاجة إليها وإن تذكر هذه المعلومات يعتمد في المقام الأول على مدى اتساع لطريقة التعلم الجيد التي تعمل على تحرير هذه المعلومات بطريقة صحيحة تمسكها من استرجاعها بسهولة وسرعة عند الحاجة إليها (سامي ملحم 2001)

9) خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم

لقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم سواء في المكتبات النظرية أو من خلال الدراسات الميدانية التي تقارن بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وبقرائهم العاديين في الخصائص المختلفة حيث أنه من المفيد التعرف على خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم لتسهيل عملية التشخيص وتقديم الخدمات التربوية الخاصة في ضوء الخصائص المميزة لهم ومن خلال استعراض الكفايات للعديد من الأدبيات في مجال صعوبات التعلم والدراسات التي قارنت بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الخصائص الشخصية المختلفة أمكن تصنيف هذه الخصائص إلى ما يلي

أ) الخصائص المعرفية

يبدو انخفاض التحصيل الدراسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم من أبرز الخصائص التي تحددهم وتميزهم عن أقرانهم العاديين ويمكن تلخيص لخصائص المعرفية للأطفال ذوي صعوبات التعلم فيما يلي

- 1) انخفاض التحصيل الدراسي سواء في مجال أكاديمي أو أكثر
- 2) اضطراب وقصور في العمليات المعرفية المرتبطة بالإدراك والتذكر والانتباه وتنصح فيما يلي.

- وجود قصور في التعبير البصري وإدراك العلاقات المكانية بين الحروف والرموز والأشكال.
- وجود قصور في الإغلاق البصري والسمعي ولتميز بين الشكل والأرضية.
- وجود قصور في الحفظ والتذكر وضعف القدرة على تخزين واسترجاع المعلومات البصرية والسمعية.
- وجود قصور في استراتيجيات التذكر وتفسير وتجهيز المعلومات.
- قصور في الانتباه والتركيز.
- قصور في التكامل البصري والسمعي.
- قصور في الذاكرة العاملة.

(3) يستخدم أساليب معرفية غير ملائمة في استقبال المعلومات والتعامل معها فهم أكثر اعتماداً واعتماداً على المجال الإدراكي وأكثر تبسيط معرفياً ويتميزون بصعوبة خارجي.

(4) عدم القدرة على الاستدلال وحل المشكلات وأداء المهام.

(5) عدم القدرة على ضبط عمليات ما وراء المعرفة كالتنبؤ والتخطيط والمراقبة والتقييم.

(6) اختصار استراتيجيات غير ملائمة لحل المواقف والمشكلات الأكاديمية (فيصل الزباد ، 1991 ، عهد الباصر اميس 1992 ، جابر عهد الله 1992 ، سعيد دبيس 1995 ، أحمد عواد ، مسعد ربيع 1995 ، جابر عهد الله 1998 ، أحمد مهدي 2002).

ب) الخصائص السلوكية:

يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم العديد من الخصائص السلوكية بدرجة تمثل إحصاءاً عن معايير السلوك السوي للأطفال العاديين هي مثل سنهم وتؤثر على مستوى أدائهم وقابليتهم للتعلم، وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى تغير الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالخصائص السلوكية التالية:

- 1) تجنب أداء المهام المدرسية.
- 2) عدم الإسهام في الأنشطة التعليمية المختلفة.
- 3) الاتجاه السلبي نحو المدرسة.
- 4) الشك في الحركات الزائدة على نحو مفرط.
- 5) القلق والعنوانية الناقدة والانسحاب.
- 6) عدم تحمل المسؤولية ويعتقدون أن المعلم هو المسؤول عن عمية التعلم وتؤكد هذه الخصائص ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات مثل دراسات (دريمان ومارسي، محمود عوض، 1993، سعيد ديبس، 1994، مصطفى جبريل، 1997، أحمد مهدي، 2002).

ج) الخصائص الاجتماعية:

ويشير (سعيد ديبس، 1995) أنه توجد العديد من الخصائص الاجتماعية التي تغير الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن نظرائهم العاديين والتي تؤثر على علاقاتهم بوالديهم ومدرسيهم وتقدمهم، لدراسي وتكسيهم الاجتماعي، وتتضمن هذه الخصائص فيما يلي:

10) تشخيص صعوبات التعلم.

يولي كثير من علماء النفس والتربية والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم أهمية عظمى لتشخيص صعوبات التعلم التي تواجه الأطفال في عملية لتعلم من حيث التعرف المبكر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم وجمع البيانات عنهم وتحليلها لتقديم الخدمات التربوية والتعليمية العلاجية المناسبة لهم، وفيما يلي عرض لكيفية تشخيص صعوبات التعلم، والأدوات المستخدمة فيها ومعوقات التعرف على التلميذ صاحب الصعوبة في التعلم.

خطوات تشخيص صعوبات التعلم.

يرى الحسن (Al-Hassan, 2006) أن تشخيص صعوبات التعلم عملية صعبة تتطلب فريقاً للتقييم متعدد التخصصات يقوم بما يلي

- 1) إجراء تقييم تربوي شامل.
- 2) تحديد ما إذا كان لدى الطالب إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية أو اضطراب انفعالي أو حواسي بيئي أو ثقافي أو اقتصادي فإذا تم التحقق من وجود مثل هذه الإعاقات أو الخصائص وكانت السبب الرئيس لصعوبات التعلم، فإنه يجب استبعاد الحكم بأن الطالب يعاني من صعوبة تعلم.
- 3) تقرير ما إذا كان التقرير الطبي ضرورياً
- 4) تحديد ما إذا كانت الخبرات التعليمية مناسبة لعمر الطالب
- 5) تحديد ما إذا كان تحصيل الطالب الأكاديمي ليس متسكفاً مع عمره وقدراته.
- 6) التأكد من وجود هارق شديد بين التحصيل الأكاديمي الحالي في واحد أو أكثر من الجوانب الأكاديمية

وأما من حيث دقة تشخيص الصعوبة فيجب مراعاة المبادئ العامة التالية:

- (1) الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعر من علامات ومصاحبات هو السبيل لتعطيل علاج ملهم.
- (2) احتفاظ المدرس بسجل كامل واف عن تحصيل التلميذ وتجمعه في سجل عام لكل تلميذ يساعد في تشخيص الصعوبة التي يواجهها التلميذ في أي مرحلة تعليمية.
- (3) قبل البدء في الإدماج في حرات تعلم جديدة يجب أن يكون لدى المعلم تقدير مفصل بقدر الإمكان عما لدى المتعلمين من مهارة أو خبرة أو معرفة فيما يتصل بالحيات الجديدة التي سيتمرصون لها، أي يجب أن يكون لدى المعلم تقدير للسلوك الذي يدخل به المتعلم إلى موقف التعلم الجديد مما يجعله يميز من بين تلاميذه من هو محتاج إلى عناية خاصة أو إعداد أو تدريب حتى يصل إلى مستوى يمكنه من الاستفادة من خبرات التعلم الجديدة بشكل أفضل، ويحتاج هذا التقدير الأولي لما يدخل به التلميذ إلى موقف التعلم إلى أدوات قياس خاصة، اختبارات ذات طبيعة تشخيصية يستطيع المدرس استخدامها والاستعانة بها، وذلك التقدير الأولي يمدد في التشخيص المتكرر لأي صعوبة ناشئة ويؤدي إلى نوع من الوقاية من التعرض لصعوبات لاحقة.
- (4) لابد من التعرف على التلميذ من ناحية حواسه وقاسقه وتآزره الحسي الحركي وسلامة المخ والجهاز العصبي كله، ومستواه لصحي العام، إذا أن الصعوبات قد تكون ناتجة عن أو مصاحبة لخلل أو عجز في النواحي الحسية العصبية الحركية.

ومن الملاحظ هنا أن عملية تشخيص صعوبات التعلم تشكل أهمية عظيمة وصعوبة بالغة نظراً لثباين صعوبات التعلم ومعيباتها مما يجعلها تتطلب فريقاً متعدد

الانحصصت لجمع المعلومات والبيانات عن الأطفال ، وتلخص السماتية خطوات التحصيل صعوبات التعلم في الآتي:

(1) التعرف على التلميذ صاحب الصعوبة في التعلم وذلك بالتأكد من وجود تباين سلبي بين مستوى أدائه الأكاديمي (كما يقاس بالاختبارات التحصيلية) ومستوى أدائه المتوقع (كما يقاس باختبارات الذكاء) وأنه لا يعاني من إعاقات بصرية أو سمعية أو عقلية أو حركية أو اضطرابات انفعالية أو مشكلات صحية كأمراض القلب والحمى الشوكية ، .. أو مشكلات أسرية شديدة كإهمال الوالدين وذلك لما قد تحدثه هذه الإعاقات والمشكلات الصحية والأسرية الشديدة من اضطرابات نمائية وتعليمية لدى التلميذ وعندئذ لا يصنع على أنه من ذوي صعوبات التعلم.

(2) التحديد الدقيق للصعوبات من خلال ما توضحه نتائج الاختبارات التشخيصية والتي يمكن استخدائها في توصيف نقاط القوة لدى التلميذ والتي تعمد في الإجراءات العلاجية

(3) إجراء تقييم ترميزي شامل للعوامل المرتبطة بمهام التعلم للمادة التي يعاني التلميذ من صعوبات فيها ، وتنقسم إجراءات التقييم إلى قسمين.

القسم الأول إجراء تقييم ترميزي (داخلي) وشامل للتلميذ صاحب الصعوبة في التعلم والكشف عما يتعرض له من قصور وصعوبات نمائية في العمليات المرتبطة بمهام التعلم كالاتباه البصري والسمعي والإدراك البصري والسمعي والحركي والذاكرة وأساليب التفكير ومعالجة المعلومات ، ويمكن الاستعانة بالاختبارات المعرفية وتقديرات وملاحظات المعلم وسجلاته المتضمنة لأحوال وخصائص التلميذ

القسم الثالث إجراء تقييم تربوي (خارجي) وشامل للعوامل الخارجية المرتبطة بمهام لتعلم مثل الكتاب المدرسي، المادة الدراسية، المعلم وطريقة لتدريس، الفصل للمدرسي، الأسرة

(4) التعرف على الأسباب التي أدت للصعوبات التي يتعرض لها الطفل، فإذا كان الطفل يعاني من صعوبة حل المشكلات الرياضية مثلاً فهل صعوبته ناتجة عن عوامل داخلية بالتلميذ كضعف تركيزه وتشتت انتباهه، قصور إدراكه وتميزه للمعطيات والمطلوب بالمشكلة، عدم قدرته على تذكر المفاهيم والمعلومات المرتبطة بحل المشكلة، قصور في معالجة المعلومات، قصور في مهارات واستراتيجيات الحل وكتابة خطوات الحل، أم أن صعوبته في حل المشكلات الرياضية ناتجة عن عوامل خارجية مثل طريقة عرض المادة بالكتاب تشجع على الحفظ دون الفهم والتطبيق، استخدام المعلم لطريقة غير مناسبة للمادة الدراسية ولعقل الطفل.

(5) تخطيط برنامج تربوي علاجي لصعوبات التعلم لدى التلميذ وذلك في ضوء نتائج الإجراءات التشخيصية بحيث يتضمن البرنامج تدريبات علاجية وتعليمية للصعوبات اللفظية والأكاديمية حتى يمكن إزالة الصعوبات وأسبابها لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم.

11) معصكات تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

تمددت الأدوات والأساليب التي يمكن أن تستخدم في التشخيص وجمع المعلومات عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد أثرت الكتابة عرضها بشيء من التصنوع نظراً لملامحتها ببناء مقياسها الحالي، ولتمييز حالات صعوبات التعلم من حالات الإعاقات الأخرى أو من أشكال الشاخر التربوي الأخرى فمن الضروري

استخدام مجموعة من المحركات قبل إصدار الحكم بأن التلميذ من ذوي صعوبات التعلم، وقد حذدهم (مكيزك وشكالماتيه 1988) في ثلاثة محركات هي

أ. محك التباعد أو التباين Discrepancy Criterion

ب. محك الاستبعاد Exclusion Criterion

ج. محك التربية الخاصة Special Education Criterion

وسوف نتناول الكتابة هذه المحركات بشئ من التفصيل فيما يلي

(1) محك التباعد أو التباين Discrepancy Criterion

ويذكر (محمد عواد، 1995) أن محك التباعد يشير إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون تباعداً في إحدى الحالتين الآتيتين أو كليهما

- (1) تباعداً واضحاً في نمو العديد من الميولوكيات النفسية كالاتناء والتعبير واللغة والقدرة البصرية والحركية والذاكرة وإدراك العلاقات وغيرها
- (2) تباعداً بين النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمي

ويرى (فتحي التريات، 1998) أن محك التباعد يعتمد في تحديده للأطفال لذين يعانون من صعوبات التعلم على ما يظهوره من تباعد في أحد الجوانب الثلاثة التالية

(1) تباعد مستوى النمو العقلي العام أو الخاص عن مستوى التحصيل الدراسي للتعلم.

(2) تباعد في نمو بعض الوظائف المعنوية مثل اللغة والانتباه والذاكرة والحركة

(3) تباعد مستوى تحصيل الطفل عن معدل تحصيل الأقران الآخرين من نفس السن

ويشير (أحمد عواد، 1997) إلى أن الصعوبة الخاصة هي لتعلم شخص بناء على معك التباين في الحالات الآتية:

(1) الحالات التي يبدو واضحاً فيها أن مستوى تحصيل الطفل يقل عن مستوى تحصيل الأطفال الآخرين من نفس السن.

(2) الحالات التي يظهر فيها تبايناً أو انحرافاً حاداً بين المستوى التحصيلي للطفل وبين قدرته العقلية في واحدة أو أكثر من المجالات الآتية:

- فهم واستيعاب المادة المجموعة.
- القدرة على التعبير الكتابي.
- فهم واستيعاب المادة المقررة.
- العمليات الرياضية.
- الاستدلال الرياضي.

مع التأكد من أن الطفل في جميع الحالات يتلقى جرعات تعليمية ملائمة لعمره الزمني وقدرته العقلية.

(ب) معيار الاستبعاد Exclusion Criterion،

تبدأ لتبريرات صعوبات التعلم فإنه يتم استبعاد الأطفال الذين يظهرون خصائص في التحصيل الأكاديمي نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة سمعية أو بصرية أو اضطراب انفعالي أو نقص فرص التعلم من فئة ذوي صعوبات التعلم.

ويشير (أحمد عواد، 1997) إلى أنه على أساس هذا المحك فإن الأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم بصمة أساسية إلى حالات عجز أو قصور سوء كانت حالات إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو

عموماً، يبيّنه يستبعدون من فئة الصعوبات الخاصة هي التعلّم، ولا يعنى اعتماد بعض الأطفال - المصابين بإعاقات أخرى - بأنه ليس بينهم من يصاب من صعوبات هي التعلّم، ولكن الاعتماد يعنى أن هؤلاء الأطفال المصابين بإعاقات أخرى يحتاجون إلى برامج تدريبية وتعليمية وملاحية تناسب الإعاقة التي لديهم، وعلى أساس أن صعوبات التعلم التي يعانون منها مرجعها إلى الإعاقة التي لديهم

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (مسيد عثمان أسود الشرقوي، 1978) من أن المدرسة العادية ليست هي الجهة المخصصة هي تشخيص أو رعاية أو علاج حالات المتعلمون عقلياً، المعوقون حساسياً، المصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وأورام المخ، ومن يعانون من اضطرابات انفعالية شديدة والتي غالباً ما تصاحبها صعوبات هي التعلّم المدرسي.

ج) معيار التربية الخاصة، Special Education Criterion

يشير هذا المعيار إلى أن الخدمات التربوية المقدمة في المدارس العادية غير ملائمة أو قليلة الفاعلية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فيجب عليهم الاستفادة من أساليب، التعلّم الممتدة مع الأطفال العاديين بالمدارس، بالإضافة إلى أن لبرامج المستخدمة مع الأطفال لعاقلين لا تصلح لمواجهة مشكلاتهم، ومن ثم فهم في حاجة إلى برامج تربوية خاصة بهم تصلح لمواجهة مشكلاتهم التعليمية الخاصة والتي تختلف في طبيعتها عن مشكلات عبرهم من الأطفال.

ويرى (أحمد عواد، 1997) أن معيار التربية الخاصة يتأكد معكبات التعرف على اقتلاهم ذوي صعوبات التعلم يشير إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلّم يحتاجون إلى برامج تدريبية تعليمية وعلاجية تصمم خصيصاً لمعالجة مشكلاتهم التعليمية الناتجة عن وجود بعض الاضطرابات النمائية لديهم

والتي تمنع أو تعوق قدرة الطفل - صاحب الصعوبة - على التعلم، وعائلاً ما تكون برامج التربية الخاصة لهؤلاء الأطفال برامج فردية تختلف نوعاً ما عما يقدم للأطفال في الفصل المدرسي العادي.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه (هويدي محمد 2002) من أنه لا يمكن تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالطرق العادية أو بالأساليب والوسائل التي تقدم للأطفال العاديين في المدرسة، بل لابد من تعليمهم المهارات الأكاديمية بطرق وأساليب تربوية خاصة، فالحاجة إلى أساليب تربوية خاصة هي تعلم للأطفال ذوي صعوبات التعلم بسبب وجود بعض الاضطرابات الدماجية لديهم والتي تمنع أو تعوق قدرتهم على التعلم يعتبر معكاً مهماً على الرغم من إهماله عائلاً، إذ يجب على الماحص بعد القيام بإجراءات التشخيص المناسبة للكشف عن درجة التباعد بين القدرة والتحصيل وكذلك استبعاد كل الظروف التي لا تسدج تحت معنى صعوبات التعلم أن يحدد برنامجاً علاجياً خاصاً ومناسباً

وتتفق المحكات الثلاثة في مجملها مع ما أشار إليه جادر وأندروز (Gaddes & Andrews, 1993) من أن هناك ثلاثة جوانب أساسية يمكن اتباعها عند تشخيص الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وهي

- 1) وجود تباعد كبير بين تحصيل الطفل وقدرته السكانية
- 2) أن الصعوبة في التعلم عند الطفل ليست ناتجة عن إعاقات عقلية أو حسية أو انتمالية أو نقص في فرص التعلم
- 3) نقص القدرة على التعلم بالطرق العادية التي يتعلم بها معظم الأطفال والخاصة إلى توفير إجراءات خاصة

1.2 الأساليب والاستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاج مبوبات التعلل:

لقد وضعت لعدد من الأساليب والاستراتيجيات التربوية التي تهدف إلى علاج مبوبات التعلل عند الأطفال، ويدكر (محمود عيسى، 2003) أن من الأنسب عدم الاقتصار على أسلوب أو استراتيجية واحدة للعلاج وإنما تستخدم أساليب واستراتيجيات متنوعة حسب نوع الصعوبة ودرجة حدتها

وهنا يلى عرضاً لأهم هذه الأساليب والاستراتيجيات التربوية الملاحية، وذلك على النحو التالي:

(1) استراتيجيات التدريب على العمليات النفسية.

يفترض مقترحوا هذا الأسلوب أنه يمكن تحديد العمليات النفسية المنضمة في موضوعات التعلل، وحينئذ يتم تدريب الأطفال لتحسين العمليات نفسها، على افتراض أن التدريب على هذه العمليات سيؤدي من سعه اكتساب المهارات الأكاديمية ويعتمد على تشخيص وعلاج مبوبات التعلل في هذه الحالة على تحديد وتحليل أوجه القدر، وأوجه القصور لدى المتعلل في مهارة التعلل (بريل جيرهارت، 1996).

(2) استراتيجيات تحليل المهمة.

تعد استراتيجية تحليل المهمة أداة هامة للقائمين على التربية الخاصة، ويقصد بتحليل المهمة هو تقسيم المهارة إلى وحدات أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب، فبعض الباحثين قد وسعوا مفهوم تحليل المهمة ليشمل وصفا الإجراءات التعليمية المستخدمة لتدريب على المهارة في حين أن آخرين قد قصروا المصطلح أو التمرين على تحيين المحتوى الذي سيُدرس (Carter & Kemp, 1996).

كما توجد اتجاهات أكثر حداثة للتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم مثل الجمع بين أساليب التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة.

(3) استراتيجيات التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معا

وتعتمد هذه الاستراتيجية على دمج المفاهيم الأساسية للأسلوبين السابقين، وتهتم الاستراتيجية بتقييم قدرات التعلم وصعوباته، والقيام بتحليل المهمة، ومعرفة المهارة الواجب تسميتها (ريس شقير، 1999).

(4) استراتيجيات تعديل السلوك

يتركز تعديل السلوك حول تعديل المملوك الظاهر للمرد كما يستخدم هذا الأسلوب بحدود في حالات تشتت الانتباه والشباه المعرف، كما يستخدم كذلك مع حالات صعوبات التعلم، فقد استخدم لوفيت (Lovitt) عام 1975 استراتيجية تعديل السلوك لتحسين أداء الأطفال في الحساب واللغة (ريدان، السرطاوي، كمال سيمال، 1992).

(5) استراتيجيات التدريب المباشر للمخ

تعتمد استراتيجيات المباشرة لتدريب المخ من الأساليب العلاجية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم.

ولقد قامت العديد من الدراسات والبحوث السابقة باستخدام أسلوب لتدريب المباشر للمخ والذي يعتمد على نموذج التوازن بمعنى تقديم مشيرات لتنشيط نصف المخ المسيطر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ككل حسب نصف المخ المسيطر لديه، ومن هذه الدراسات دراسة بيكسر وآخرون 1990، Bakker et al، جريس Grace، 1992، وكابرز (Kappera، 1997).

التوجه، حول كيفية تطوير آلية التفكير والتعلم لدى الطفل، بما يشمل عمل التدافكر، والتفكير وحل المشاكل، وتكوين المفاهيم ولتعلم النمطي، ومهارات المهم، تعتمد أسس هذه النظرية على توجه ممدد أن الأطفال يحتلمون من قدراتهم الذهنية التفكيرية عن البالغين. حيث يسمون بمراحل تفكيرية معينة، وفقط عندها يمكنهم التعامل مع المفاهيم المركبة تدريجياً. لذا تهتم هذه المراجع بساء خطوات وتجارب متنوعة تطور القدرة التفكيرية للطفل، ولقدرة على توظيف استراتيجيات التعلم (Lerner, 1993)

▪ التكرار: استخدام أسلوب التكرار في الشرح وتوصيل الأفكار وتطوير المهارات لجميع الأطفال بشكل خاص، ولديهم المجهود التطورية بشكل خاص. فالأطفال الصغار يحبون التكرار ويتعلمون كثيراً من هذه العملية، خاصة الذين يواجهون مشاكل في تذكر الخطوات أو التفاصيل، يحتاجون لتكرار من التكرارات.

▪ البيئة العنية: العمل على توفير بيئة عنية بالألعاب والعمليات، من خلال تمثيل عملية الوصول إلى الأعراس المطلوبة لكل هاليه، وسميها بحيث تشمل جميع الحواس أي أشياء يمكن رؤيتها، أو لمسها أو سماعها أو سماعها. كما أكدت ذلك دراسة (سماء محمد 2006) التي تناولت أثر استخدام الألعاب التعليمية في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال.

▪ تشجيع أسلوب التقليد والتمثيل والدراما: التلم من خلال التقليد للأدوار التي يقوم بها الآخرين، يدخل الطفل في جو من المرح، ويسهل عملية التعلم ويرعبها في عيني الصغار (جمال مشال، 2000)

▪ تشجيع البحث: تشجيع الصغار على البحث عن أشياء لها صفات معينة، ثم التفرق إليها مسبقاً مثلاً بعد تعليم الألوان للطفل، يمكن بعدها الطلب منه

البحث عن العناصر والأشياء التي تحتوي على لون معين أو لويح معاً وبعد تعليم الأشكال الهندسية الرثيمة ، يمكن الطلب من الأطفال البحث عن أشكال معينة داخل العرقة أو الصنف أو الطيبة ، تحتوي على شكل دائري أو مكروي. إلح حكماً ويتم تمديد التمرين حسب مستويات الأطفال هذا التمرين بشكل خاص يساعد على تطوير الإدراك البصري أو السمعي من خلال دقة الملاحظة ، وكذلك يعزز القدرة على الإصغاء والتركيز

* التنويع في توظيف الأصابع: توظيف الألعاب والمواد والأدوات بأكثر من طريقة ، بهدف تطوير الخيال والتفكير لدى الطفل. أي عدم الاكتفاء باستخدام التمرين من زاوية واحدة ، بل محاولة دمج الحواس الحركية والإدراكية والذاكرة ، وتوظيف اللغة والحواس الاجتماعية على قدر الإمكان في التمرين الواحد مثلاً ، عندما يتم اللعب بالكلمات الكبيرة ، يمكن عندها الطلب من الطفل تكوين الشكل الذي يريده ، ثم توجيه أسئلة عن الشكل ، بحيث تشمل الأسماء والتفاصيل والواصفات المتعلقة بالشكل يمكن أيضاً توجيه تعليمات للطفل تشدد على اللغة والاتصال الاجتماعي (حمدي البابا ، 2000)

* إثارة الكلام واللغة: الاهتمام باللغة السليم عند التعبير عن الحاجات يمكن القيام بذلك من خلال مراقبة الطفل ، والانتباه إلى طريقة تكوين الكلام والأصوات ، وإعطاء التمدجة السليمة لكيفية الكلام. يجب أن يشاهد الطفل المعلم أو الأم عند الحديث ، والانتباه إلى مصارج الأصوات ، والطلب منه أن يكرر الكلمات أو الجمل بطريقة مريحة ، وبدون الضغط عليه كما يجب مساعدة الطفل على تكوين جمل كاملة ، توصل المتكلمة بوضوح فمعرفة الطفل للمعربات ومحاولته الحديث دون أن يكون مفهوماً من قبل الآخرين ، لا

يعتبر اتصالاً سليماً، وإن كان الطفل حكيماً بنظر دوييه ويعرف الكثير من المعردات والجمال. هذا ومن المهم أن يقوم البالغ بالحديث عن الأشياء التي يقوم بها مع الطفل أثناء المعالجات، وإدخال التسميات المناسبة لتكمل غرض أو سلوكه؛ حتى يتعرف الطفل على أسماء ووظائف الأشياء. هذا يعني أن الطفل يبدأ ببناء قاموس لغوي يفيد في الاتصال لاحقاً، وفي التعبير عن نفسه حتى قبل أن يتعلم الطفل كيفية استخدام المفردات بنفسه. إضافة إلى ذلك يمكن تطوير المهارات اللغوية، من خلال التقليد اللفظي وغير اللفظي. ويقصد بالتقليد اللفظي أن يعيد الطفل من وراء شخص آخر جملة معينة، أو يبنى عليها جملة من عنده. يهدف تطوير المقدرة على الحديث، ولكن عندما لا يكون الطفل جاهزاً لتكلام بلغة واضحة يمكن توظيف الألفاظ غير اللفظية، وذلك من خلال تعيد تعليمات معينة، مثل أرني أنك، ضع يدك اليمنى على رجليك اليسرى، أو أعلق حذاءك (حسن زيثون، 2003).

- * تطوير مهارات توجيه الأسئلة. علم الطفل كيفية توجيه الأسئلة، وأكد على أهميتها، وكيفية الإجابة عليها يمكن القيام بذلك عن طريق النمذجة التي يقوم بها البالغون، مثل: أين المعلقة؟ أين لعبتك، هنا يجب على الطفل أن يجيب على هذا النوع من الأسئلة ببعض الطريقة مع التعامل مع المرحس الجديد، أي أن يقول: الطابة هي السلة، والمعلقة هي الجارون، والمعلقة هي الفرقة، هنا يتعلم الطفل أن الأسئلة التي تبدأ بكلمات معينة يتم الإجابة عليها بطريقة معينة ومن هنا يبدأ الطفل بالتعميم، وهذا يساعد على تطوير المهارات اللغوية، وتوظيف التمسكير اللفظي بشكل سليم. كما ومن الضروري التنوع بطريقة التوجه بالأسئلة التي تتطلب الإجابة بكلمة واحدة، أو بمهارات قصيرة أو بتوسيع تصديلي. هذا من شأنه أن يساعد الطفل على تعلم أساليب مختلفة من الحديث والتعبير (رمضان عبد الحميد، ومحرز يوسف، 1993).

• تطوير مهارات توظيف الجمل المركبة تشجيع الطفل على استخدام العبارات المركبة التي تحتوي على افعال وصيغ متلازمة ، مثل ، هذا بيت كبير ، وهذه وردة جميلة ، وهذا حصان أبيض . وهكذا ويمكن إدخال ذلك مباشرة في الكلمات التي يستخدمها ، مثلاً إذا قال الطفل ، سيارة ، يمكن عندما مرافقة للكلمات التي يستخدمها ، مثلاً إذا قال الطفل ، سيارة ، يمكن أن يقول ، نعم هذه سيارة كبيرة ، وإذا قال قطار ، يمكن أن يقول ، هذا صوت القطار ، وإذا كان هناك تأخير في الكلمات وتوظيفها ، فمن المهم هنا التركيز على التكرار والاستمرار في النمذجة أمام الطفل حتى يكون جاهزاً لذلك (على حسين، 1997)

• تطوير مهارات التنظيم والتصنيف يحتاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى برنامج يومي منظم في حياتهم ، فهذا يعلمهم قيمة الوقت والنظام ، وأهمية انجاز الواجبات في الوقت الممنون لذلك . كما وأنه من المهم أن يقوم المانع بمساعدة الطفل على تطبيق الطاولة ومكان العمل مباشرة بعد الانتهاء من الممارسات؛ وترتيب كل شيء في مكانه ، مثل وضع القصص والألعاب على الرفوف التابعة لها ، وترتيب الألوان ومواد الرسم في الخزانة الخاصة بذلك ، ووضع الألعاب في الصندوق الخاص بها . كما ومن المهم أن يشعر الطفل أن الأشياء هي الأشياء وترتيب حسب مطلق الأزواج والمجموعات والعائلات ، والمتشابهات بمواصفات معينة ، وحسب هذه القاعدة يمكن ترتيب الأشياء حسب صفة أو وظيفة معينة بنفس المبادئ التي روعيت في الأمثلة السابقة حول الألعاب وأدوات العمل . كل هذه الأنشطة تعمل على تعليم الطفل استراتيجيات تعلم هامة للمدرسة لاحقاً ، كالترتيب والتصنيف ، حسب صفات معينة (محمد مختار، 2005)

وتشير المكتبة أن هناك نوعاً من الاتفاق بين الباحثين فيما أكدته دراساتهم على أن الصعوبات المعرفية هي أكثر أبعاد صعوبات التعلم المتنبه انتشاراً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم فقد وجد (فتحى التريات، 1989) أن الصعوبات المتعلقة بالانتباه والعلم والذاكرة هي أكثر أبعاد صعوبات التعلم انتشاراً، وهذه الصعوبات ترجع في الأصل إلى اضطرابات وظيفية هي الجهاز العصبي المركزي وتتمثل هذه الصعوبات بنمو القدرات العقلية والعمليات العقلية المسئولة عن التوافق الدراسي للفرد ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصوب واحدة أو أكثر من هذه العمليات قبل الأكاديمية قد يكون أولى نتائجه هو الصعوبة في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية كما أكد فيرث (Firth, 2010) إلى إمكانية التغلب على صعوبات التعلم النمائية وخاصة لدى الأطفال من خلال استخدام العديد من الاستراتيجيات المعرفية والخاصة بالتذكر، كما أشار إلى ضرورة تنمية الذاكرة العاملة لدى الأطفال لأن لها دور في التغلب على صعوبات التعلم لديهم وهذا ما تؤكد المكتبة

الفصل الثاني

الأنشطة المتكاملة

Integated Activities

☒ مفهوم الأنشطة المتكاملة.

☒ أهمية برامج الأنشطة المتكاملة.

الفصل الثاني

الأنشطة المتكاملة Integrated Activities

مقدمة:

الأطفال هم ثروة المجتمع الذي يعيش فيه ، ولا شك أنه مكلف ثم الاهتمام بهم والكشف عن مهاراتهم المعنوية في وقت مبكر من حياتهم كلما تيسرت ظروف وشروط اعصل لتوفير الخدمات والبرامج التربوية الملائمة لهم ، ومن جهة أخرى قد لم يتم هذا الكشف في الوقت المناسب ، فإنه يصبح من الصعب مواجهة احتياجاتهم ومتطلباتهم ، والإفادة من إمكانياتهم بشكل جيد.

وتعد مرحلة ما قبل المدرسة من أهم وأحصى المراحل التعليمية ، بل هي الأساس القوي في المعلم التعليمي ، لأنها مرحلة ثروة تعليمية ضرورية للتجهيد لمصدر العملية التربوية ، ومن هنا فإنها مرحلة مهمة في رسم وتشكيل أساسيات النمو النفسي والمعرفي والاجتماعي من خلال مواقف اجتماعية يمر بها الطفل في مرحلة الرياض (مبهر سائل ، 1989)

وتعتبر مرحلة ما قبل المدرسة مصدراً نموذجياً لانطلاق التربية وتنمية المهارات العقلية ، حيث يتم فيها تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض بصورة تلقائية تتفق مع حاجاتهم وميولهم الشخصية ، كما أن تنوع الأنشطة في مرحلة ما قبل المدرسة والمهج الثرى وفترات اللعب الحر كلها أمور تؤدي إلى إتاحة الفرصة للأطفال لتجريب المهارات المعنوية المتنوعة دون أي التزامات (ماجي عبد العظيم ، 2003)

فالعمل في مرحلة ما قبل المدرسة يظهر اهتمامات متنوعة في جميع الأشياء والاحتفاظ بكل ما هو مختلف ، وكذلك يظهر متعة في أداء بعض الأنشطة مثل

لأنشطة الحركية والثقافية والاجتماعية وغيرها من الأنشطة الأخرى، ويهتم الطفل في هذه المرحلة اهتماماً كبيراً باللعب في المدرسة وللعاب الأخرى، كما أنه يهتم بكثير من الأنشطة التي ربما تساعد في تنمية مهاراته المختلفة وخاصة العقلية (مجدي أحمد، 1997).

وتشير (سقاء شريف، 2000) إلى ضرورة اكتشاف الدور الذي تلعبه الأنشطة المتكاملة في اكتساب الأطفال مهارات التفكير، فتركز البحوث التربوية في الوقت الحالي على تعرف طرق التعلم والتعليم الصالحة التي تمكن المتعلم من تحقيق تعلم أفضل، وهذا لا يتأتى إلا من خلال تمكينه من امتلاك مهارات عديدة للتفكير والاتصال والتواصل وحل المشكلات، واستيعاب الممارس العلمية المحتملة التي تساعد في فهم ما يستجد في هذا العالم من معارف وتقنيات لا حصر لها، الأمر الذي يجعل من اكتساب مهارات التفكير ضرورة لازمة لمواجهة نواتج التقدم العلمي بكافة أشكاله ومبوره.

(أ) مفهوم الأنشطة المتكاملة لدى الأطفال:

يعتبر التعلم عملية إدراك للمرد فهو يدرك بها موضوعاً معين ويستدحله ويتمثله وهو عملية يتم بمصنفها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات، كما ينتج عن نشاط التعلم - فضلاً عن تحصيل المعلومات وغيرها - حصول تغير ديمامي داخل الفرد.

وقد أومح بياجيه أن الأطفال يكتشفون المعنى ويكوتون شخصياتهم بناءً على أوجه التشابه والاختلاف بينهم وبين الآخرين، حيث يعمل الطفل أثناء التفاعل ضمن مجموعة كموصول ومستلم للتعليمات والمعلومات، وأن ذلك لتفاعل الذي ينتج عنه كثير من التفاوض والمناقشة يؤدي إلى تنمية مهارة الاستماع وتعلم كيفية

الوصول إلى حل وسط وغيرها، وهذا يساعد في عرس وتشجيع المهارات اللازمة لبناء
المرء (حسين السكامل، 1991)

ولمرحلة ما قبل المدرسة أهمية خاصة تستلزمها من كونها تعتبر العنصر
الحاسم التي تتكون من خلالها المفاهيم الأساسية للطفل حيث يكون شكل اللعب
نفسه ما يسمى بملك المعلومات والذي يستطيع تطويره في المستقبل بما يساعد على
مسيرة التطور والتجديد في التعلم وتحقيق الآمال (ريدان أحمد المرطوي، 1999)

وقد تنبه الكثير من العلماء إلى أهمية برامج الأنشطة المتكاملة، حيث أشار
هوييت (Hewitt, 1997) إلى أنه من خلال هذه البرامج يتعلم الطفل ممارسة التفكير
والمسلوك المتنوع عن طريق مجموعة من الأساليب السلوكية التي عليه أن يمارسها
في المواقف المحتملة، وأضاف إلى أن هناك العديد من الأنشطة للأطفال وخاصة
الاجتماعية والحركية والتي من الممكن أن تؤدي إلى امتصاص الطفل للمعايير
المعكبة وتنمية الذاكرة

وتعتبر الأنشطة المتكاملة من أساليب التعلم التي تعكس أهمية في الوقت
لحاضر وذلك في ظل التطور المعرفي، والنظريات التربوية، التي تعتبر التعلم محور
العملية التعليمية التعلمية على غرار ما تقوم عليه الأساليب التقليدية، ولا تسعديت
تأثير الأنشطة المتكاملة والتي تعمل عمليتي التعلم والتعلم، وتنشط التعلم وتجعله
يشترك بفعالية، إلا أن أكثر ما يؤثر في سير عملية التعلم أن يعمل الطفل ويمتلك
فيها بعمقه، حتى يستطيع اتخاذ القرارات والقيام بالإجراءات اللازمة لتغيير
والتطوير والتفويض (محمد الدريج، 1994)

وقد ظهرت الحاجة إلى الأنشطة المتكاملة نتيجة عوامل عدة، لعل أبرزها
حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كسر موقف تعليمي والتي

يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي، ويمكن أن توصف أنشطة «التعلم في الطرق التقليدية» بأنه يفصل حقل جرد كبير عما يتعلمه، ويصعب عليه تدوير الأشياء إلا يد دكرت وفق ترتيب وزودها في الكتاب، كما أنه يعمل الموضوعات التي تحتوي حقائق كثيرة عن الموضوعات النظرية التي تتطلب تفكيراً عميقاً، (جيمس بوفهم 2005).

ويذكر (وليم عبيد ومجدي عزيز، 1999) أن الأنشطة تتضمن العديد من الخصائص، فالمعلمون يشتركون في العملية التعليمية بصورة عامة تتمتع بكونهم متفاني، كما أنهم يشتركون في النشاطات والعمليات الصعبة بصورة مختلفة عن طريق القراءة والكتابة والنقاش وطرح الأسئلة والتعليق عليها، كما أن هناك تركيز أقل على نقل المعلومات وإيصالها للمتعلمين في حين يزداد التركيز على تطوير مهارات المتعلمين الأساسية والمتقدمة وتنميتها، وهناك مزيد من التركيز على استكشاف القيم والمعتقدات والتوجهات لدى المتعلمين.

وزعم تعدد التعريف التربوي لمفهوم الأنشطة بسبب اختلاف أنظمة التعليم وتطبيق نظرياته في كثير من دول العالم إلا أن أغلب الماهم تؤكد أن ما يقصد بالأنشطة هي تلك البرامج التربوية التي تقدم إلى جانب المنهج الدراسي بحيث تلعب دوراً رئيسياً في مساعدته وتتناول الجوانب العملية والتطبيقية لتهتم بالتعلم وتعني بما يبذل من جهد عملي أو بدني في ممارسة أنواع الأنشطة بما يتلائم مع قدراته وميوله واهتماماته داخل المدرسة عن طريق الأنشطة المدرسية (سحر فهمي، 2002).

والأنشطة وسيلة وحاضر لإثراء المنهج وإضافة الحيوية عليه وذلك عن طريق تفاعل المتعلمين مع البيئة وإدراكهم مكوناتها المختلفة، بهدف إتسابهم لخبرات الأولية التي تؤدي إلى تنمية معارفهم واتجاهاتهم بطريقة مباشرة

هذه الأنشطة المتكاملة هي تلك البرامج التي يحيط بها وتعددها المدرسة والتي تتناول ككل ما يتصل بالحياة و نشاطاتها المختلفة ذات الارتباط بسواء الدراسية والوجودية الاجتماعية أو البيئية والتي تكسب الأطفال الخبرات والمهارات بهدف تنمية معارفهم ومعارفهم واتجاهاتهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة متمشية في ذلك مع طبيعة الحياة المعاصرة التي يحتاجها الطفل (Seever, 1999)

ومن هنا فقد حاول العديد من العلماء إيجاد تعريفات عديدة للأنشطة المتكاملة، وقد عرفه ريسي (Reese, 2005) الأنشطة المتكاملة على أنها التعلم الفعال الذي يحقق المصالح المتكامل في عملية التعلم، فالأنشطة المتكاملة بما تحويه من مهارات مثل التقويم تساعد المتعلمين في التفاعل مع المحتوى التعليمي، فالأنشطة المتكاملة هو ذلك النوع من التعلم الذي يشترط أن تكون الأفكار الموجودة بالنسبة للمعرفة فيه هي مجموعات منظمة ومن خلال أنشطة موجهة

ويرى هوهمنس (Hohmann, 2002) أن الأنشطة المتكاملة لابد وأن تستخدم في تطوير التعلم عالي الجودة في مرحلة ما قبل المدرسة من خلال برامج تعد لذلك، ومن خلال تشجيع المعلمة لبرامج التعلم النشط وتشجيع الأطفال على ذلك، فمن خلال مناقشة المعلمة لمفاهيم الأطفال هي العديد من الأنشطة فإن التعلم النشط قد يحقق أهدافه، ولابد وأن تمرز المعلمة بيئة التعلم النشط، من خلال تعليم الأطفال طرق حل المشكلات وفروض الفروض والوصول إلى الحلول الدائمة أو البديلة

ويضيف (جيري فالووج، 2004) إلى أن الأنشطة المتكاملة هي الأدوات التي يحتاجها الطفل ليستكشف وينمذج ويشكل ويمالج ويحول ويستنتج ويحشد ويتواصل، فالأنشطة المتكاملة تسعى بشكل ذلك وينظر إليها الأطفال على أنها ممتعة، وتستحق العمل، وملائمة ومهذبة، فمثل هذه المهمات تشجع الأطفال على أن يستخدموا خيالهم، ويشموا مصونهم، ويصفونوا مبدعين، ويمربوا أحضانهم،

إلى الحكام المرتفع، وهو ليس مادة دراسية منفصلة عن المواد الدراسية الأخرى، بل إنه يحتل كل المواد الدراسية، وهو جزء مهم من المنهج المدرسي بمناهج أو مسج (الأنشطة غير الصفية) الذي يتردد فيه مفهوم المنهج والحياء المدرسية الشاملة لتحقيق النمو المتكامل للأطلام، وكذلك لتحقيق التنشئة والتربية المتكاملة المثورة، كما أن هذه الأنشطة تشكل أحد العناصر الهامة في بناء شخصية الطفل وصقلها، وهي تقوم بذلك بما علية وتأثير عميق (محمد إبراهيم، 2005)

فبرامج الأنشطة المتكاملة لتتاج مساهمات مهمة في الجوانب البدنية والحركية والمعرفية والامعالية والاجتماعية مجتمعة معاً، ولا يقوم أي جانب من الجوانب بنور وحيد فقط في ملوك الطفل، ويحتل الجانب الحركي مكانة هامة في مرحلة الطفولة بوجه خاص، فالتنشاط التنموي حركي يبدأ مبكراً في حياة الطفل، ويصبح مصدراً أساسياً لتنمية قدراته الحسية والاندراكية والمعرفية والاجتماعية بوجه عام، لهذا يؤكد بياحيه في نظريته عن النمو العقلي على أهمية المرحلة الحسية - الحركية من نمو الطفل، ويؤكد أن إنجازات الطفل المعرفية في هذه المرحلة تدل على بناء الطفل لعالم عملي مرتبط كلياً برفيقاته نحو الإشباع الحركي في إطار خبراته الحسية المباشرة، وأن العمليات العقلية والتبدية يتم استخدامها في وقت واحد، ولا يمكن الفصل بينها في شامل الإنسان (احمد عمر، 1993)

وتعتبر برامج الأنشطة المتكاملة هي المساحة من منهاج رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، التي تقابل احتياجات هذه المرحلة العمرية مستفيدة بالأداء الحركي المتنوع، فالتربية عن طريق الحركة هي طريق يمتزج فيها إثارة دوافع الأطفال وطاقتهم نحو التعلم والتنمير والابتكار (ابنسام محمد، 1986)

فربما ترتبط الأنشطة المتكاملة بتنمية أو إعاقه المهارات الفكرية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومن هنا فقد أشار شينشاردت (Schuchardt, 2008) إلى

ضرورة تنمية وظائف الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم لتحقيق نوع من النمو الفكري لديهم، وربما يحدث ذلك من خلال البرامج القائمة على الأنشطة والبرامج القائمة على التعلم المعرفي.

ويرى ميرتنس (Mertens, 2010) أن الأنشطة المتكاملة تساعد في عملية تقويم الأطفال، كما أنها تبنى العديد من العلاقات بين المواد الدراسية المختلفة، وتساعد أيضاً في التعامل على العديد من المشكلات السلوكية والتعليمية التي يتعرض لها الأطفال، وتساهم برامج الأنشطة المتكاملة في ترويض الأطفال ذوي صعوبات التعلم باستكشاف العديد من الحلول للمشكلات التي تواجههم، وبالإضافة إلى ما سبق فإن هذه البرامج تدعم بوسائل للاتصال مع الآخرين.

ب) أهمية برامج الأنشطة المتكاملة للأطفال:

إن العتبة بالطمولة والاهتمام بأنشطتها من أهم المؤثرات التي تسهم في تقدم المجتمعات، ويؤكد ويرر (Werner, 1994) بأن أطفال المجتمعات المتقدمة يتصنعون بنمو جسمي وعقلي وسماعي سليم، كما أنهم أكثر تعليماً وأكثر ثقافة بالمقارنة مع المجتمعات الأخرى. لذلك على القائمين بالعملية التعليمية التربوية لأطفال مرحه ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية العناية بتخطيط وتصميم البرامج التعليمية والتربوية التي تشمل أنواع مختلفة من الخبرات التي تهدف إلى النمو المتكامل من جميع النواحي (السيد عبد رب النبي، 2008).

ومن هنا فلا بد من توفير الأنشطة التي تدعم التطور في المظاهر السمائية الخاصة بمرحلة الطفولة، مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة دقيقة ومتكاملة لمظاهر النمو جميعها، إذ يستحيل معها تقديم خبرة تعليمية بالاعتماد على مظهر ما دون ربطه بمظاهر النمو الأخرى وتتأخر معها، ويجب أن تتناسب الأنشطة مع مستوى السمائي وقدرات وأنماط تعلم الأطفال في هذه المرحلة (محمد عبدالهادي، 2002).

وتعد برامج الأنشطة المتكاملة من البرامج التي تسمح للطفل باكتشاف ما يحيط به وفي أثناء تعلمه الطفل للأشياء وتحريبه منه يتمكن من تعلم خبرات تعليمية وهو يحتر كمهم يربط السبب بالنتيجة فضلاً عن ربط المفاهيم بعضها ببعض، فبرامج الأنشطة المتكاملة هي الممارسة العملية للنشطة التي تقوم الطفل إلى الشائع والاكتشاف فضلاً عن أنها حاجة أساسية في تعلمه وفي نموه من جميع الجوانب (أحمد عبد الرحمن، 2005)

وتعتبر الأنشطة المتكاملة جزءاً أساسياً من المنظومة التربوية الحديثة فهي تعمل على بناء فرد متوازن على المستوى النفسي والجسمي والعقلي وعامل على تكوين مهارات وقيم وأساليب داعمة على نجاح الممارسة التربوية و بناء وأصلة للتنمية البشرية الشاملة

وهذا ما أكد عليه رولار (Zollar, 1991) من أن علم التفكير وتعليمه أصبح مطلباً ضرورياً لجميع الأطفال، بحيث لا يقتصر على أكثرهم ذكاء وتعبيراً، وإنما يشمل من هم دون ذلك في الذكاء والتعبير، لأنهم قادرين على تعلم مهارات التفكير الأساسية وحتى العليا عندما تتوافر لهم ظروف تعليم فعالة كما أشار باديللا (Padilla, 1999) أن من أهم أهداف التدريس، هو تعليم الأطفال التفكير، وتشترك اللواضيع المدرسية المختلفة في تحقيق هذا الهدف ويرى باير (Beyer, 1987) أن تعلم التفكير يمر من فروع المجتمعات والأفراد في البناء في عالم سريع التغيير من هذا المنطلق تماثل الأصوات المادية بضرورة تعليم التفكير وتنميته حتى بات ذلك هدف رئيس تسعى مناهج التربية لتحقيقه في الكثير من دول العالم (في أحمد هلال، 2003)

ويرى توهه (Teoh, 2007) بضرورة استخدام الوسائل التفاعلية في عملية التدريس وخاصة الأنشطة المتكاملة في العمل الدرامي، فالأنشطة المتكاملة

تدعم لمثيرات البصرية ولمسكورية لدى الأطفال، كما أنها تساعد على عملية اكتشاف المعاني الكاملة أثناء عملية التعلم.

ويشير وكونر إلى ضرورة الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم وخاصة في المرحلة العمرية التي تقع ما بين 4 - 6 سنوات، نظراً لتأثير هذه الإعاقة على وظائف الذاكرة العاملة لديهم، كما أن صعوبات التعلم لدى الأطفال من الأهمية اكتشافها والعمل على علاجها، حيث يتعرض الأطفال لأنواع مختلفة من الصعوبات تقف عتبة في طريق تقدمهم العلمي مؤدية إلى العشل التعليمي أو التسرب من المدرسة في المراحل التعليمية المختلفة إذا لم يتم مواجهتها والتغلب عليها. فالأطفال ذو صعوبات التعلم أصبح لهم برامج تربوية خاصة بهم تساعد على مواجهة مشكلاتهم التعليمية والتي تختلف في طبيعتها عن مشكلات غيرهم من الأطفال. فالأطفال الذين ينمون ببساطة هم أقل داعية نحو الدراسة من أقرانهم العاديين ولأن ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يكون عندهم نقصاً في الدافعية وهم يفتقرون إلى التعلم ويحبون بسهولة أكثر من زملائهم ومثابرتهم أقل لذلك يجب تقديم المعلومة لهم بشكل مثير حتى ترفع من مستوى دافيتهم للتعلم. (O'Connor, 1993)

وتعتبر منج الأنشطة المتكاملة من البرامج المهمة في هذه المرحلة، فتشير (هيام محمد 2002) إلى ضرورة الاهتمام ببرامج الأنشطة المتكاملة في مرحلة ما قبل المدرسة نظراً لما تتضمن هذه الأنشطة في تنمية العديد من المهارات المعرفية ولمسكورية واللفوية لتعلم هذه المرحلة وتشجع لديهم الدافعية للإنجاز.

ولقد اتجه العلماء إلى الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، واتجهت العديد من الدراسات إلى تناول برامج الأنشطة وتأثيرها على العمليات المعرفية والمسكورية ورفع مستوى الدافعية للإنجاز لديهم، ويشير (هتحي الزيات 1998) إلى أن ذوي صعوبات التعلم من الأطفال يعانون من مشكلات في تجهيز ومعالجة المعلومات وهذه

المشكلات لتعود إلى صعوبات في إتباع التوجيهات أو التعليمات التي تعتمد على الدكرة السمعية ومشكلات في الإدراك الاجتماعي والحركي.

ويصف لاندالف وهيل (Landalf & Helen, 1998) إلى أن النشاط الحركي له تأثير كبير على الأطفال وخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، فالتنشاط الحركي يمكن أن يؤدي إلى تنمية المفاهيم المكانية عند الأطفال، ويساعدهم على الاحتفاظ بالمعلومات المعرفية المقدمة لهم في المراحل الدراسية من خلال برامج الأنشطة المتكاملة.

ويذكر (محمد إبراهيم، 1999) بضرورة التدريب الحسي الإدراكي والمعرفي للأطفال ذوي صعوبات التعلم ويتدرج ذلك تحت مفهوم اللون والتشكل في مواقف الخبرة والحديث عن الأشياء والحيوانات والطيور، والأشكال وعناصر البيئة، علمًا بأن فترة الانتباه الأولى هي اللازمة في التعلم والتعامل في أوقات البسيطة والأكبر، الأصغر، مفهوم المسافة (القريب - البعيد) مفهوم الزمن ولسرعة (البطيء والسريع، وقت قصير، وقت طويل، مفهوم التحريك (فوق، أسفل، يمين، شمال يسار، داخل خارج، مفهوم التعود) في حدود تعامل المعلم وشرائه، ويوصى بضرورة التدريب على التفكير لحوادث الحاصرة والحاصرة والتوقع.

ويرى فريتز (Fritz, 2002) أن برامج الأنشطة المتكاملة تدفع الطفل إلى التعلم النشط حيث يتم ذلك من خلال اقتراح الأنشطة التي تتناسب معهم، ويحتاج في هذا النوع من التعلم أن يعرف التلاميذ أساليب التعلم ويمروا أنفسهم من خلال احتياج طرق التعلم المختلفة سواء الألعاب أو التعلم الذاتي، ويجب أن تشجع المدرسة هذه البرامج وتدريب الأطفال عليها من خلال تعليم الأطفال طرق حل المشكلات وقواعد العروض والوصول إلى الحلول الدائمة أو البديلة.

ويصنف (السيد أبو هاشم (1998) إلى أن أهم المشكلات التي تواجه الأطفال وتؤثر على الكثير من مهاراتهم، كالمهارات المعرفية والعلمية والاجتماعية، هي ضعف الذاكرة العاملة لديهم، ولذلك أوصت الكاتبة بضرورة بناء وتصميم برامج تعليمية وتدريبية لتنمية مكونات الذاكرة العاملة لديهم مما يساعد على اكتسابهم للعديد من المهارات المختلفة

للتفكير ومهاراته المختلفة من ناحية ثانية، ودراسة أثر التفاعل بينها وبين برامج الأنشطة المتكاملة

ويصيف رايمو (Raimo, 2005) إلى أن برامج الأنشطة المتكاملة تحقق المزيد من الاكتشافات التعليمية والتربوية لدى الأطفال، فمن خلال قيام الأطفال بعمل المقاربات بين المعلومات فإنهم يكتشفون أنفسهم ويمتقون من أساليب تفكيرهم للمادة التعليمية وتحسين مستوى أدائهم.

ويصيف كل من بريسلي ورائنكي (Pressley, & Rankin, 2006) إلى ضرورة استخدام برامج الأنشطة المتكاملة في مرحلة ما قبل المدرسة لأن هذه البرامج تؤدي إلى إحداث عمية تهئية عقلية فكرية ومعرفية للأطفال في هذه المرحلة، ويجب أن تشمل هذه البرامج على العديد من النشاطات ومنها التمثيل واللعب والأنشطة الرياضية والأنشطة الحسية، فهذه الأنشطة تنمي لدى الأطفال عامل المثابرة والعمل الجماعي.

ويرى وارين (Warren, 2006) بضرورة دمج المحتوى الثقافي في استراتيجيات التعلم، وضرورة التعرف على أساليب وبرامج التعلم المشط و التي تنبج للطفل الاختيار فيما بينها، فمن خلال استخدام وتصميم أنشطة التعلم يمكن أن نحقق تنمية العديد من المهارات الفكرية، فالتعلم المشط بمساعد التلاميذ على تحقيق مهارة التقييم للمعلومات التي تعطى لهم.

ويحدد بن (Ben, 2007) أهمية الأنشطة المتكاملة ويرى أن لها علاقة تصاعدية في تطوير مهارات التفكير وعامة الذاكرة العاملة والإدراك، فمن خلال برامج الأنشطة المتكاملة يتمكن الطفل بواسطتها أن يحتر ويميز بين الأشياء، أن غرض برامج الأنشطة المتكاملة هو فهم الأحداث المدركة لأنها تتضمن أحداث دينامية متغيرة تحدث بمرور الوقت.

ويشير دوبروس (Dunsworth, 2007) إلى أن التعلم لدى الأطفال يكون على أفضل حالاته عندما يتحقق التعلم البصري الجيد من خلال استخدام برامج الأنشطة المتكاملة والتي تساعد الأطفال على تعميق المعرفة المتعلمة

ويرى بيكهام (Packiam, 2008) بوجود العديد من البرامج التي يمكن استخدامها في تنمية الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومنها برامج النمو المعرفي وبرامج الأنشطة المتكاملة والتي يمكن أن تسهم بقدر كبير في زيادة مهارات الذاكرة العاملة بالنسبة لهم.

وهذا تؤكد الدراسات أن برامج الأنشطة المتكاملة ضرورية حتمية ولا غنى عنها في العمل مع الأطفال ذوي الفئات الخاصة وبخاصة ذوي صعوبات التعلم حيث أنه من خلال استخدام برامج الأنشطة المتكاملة في هذه المرحلة "بصفة خاصة" يتحقق الآتي:

- خلق بيئة تعلم نشطة للأطفال.
- يُعتبر المتعلم فيها محور العملية التعليمية.
- تحقيق نمو الشخصنة المتوازنة.
- تساعد المتعلمين في التعامل مع المحتوى التعليمي.
- تعميق المعرفة وبالتالي تساعد على زيادة مهارات الذاكرة العاملة.
- هي المدرسة العملية النشطة التي تقود الطفل إلى النتائج والاكتشاف.
- لها تأثيرها على العمليات المعرفية والمعرفية وروح مستوى الدافعية للإبحار لدى الأطفال.
- تساعد الأطفال على تعميق المعرفة المتعلمة.

الفصل الثالث

الذاكرة العاملة

Working Memory

- ☒ مفهوم الذاكرة العاملة
- ☒ تفسير عمل الذاكرة
- ☒ نماذج تفسير الذاكرة العاملة
- ☒ مستويات تجهيز المعلومات
- ☒ نموذج مستويات تجهيز المعلومات
- ☒ مستويات معالجة المعلومات
- ☒ العمليات التي تساعد على التذكر
- ☒ تطور الذاكرة في فترة الطفولة
- ☒ خصائص الذاكرة العاملة
- ☒ سعة الذاكرة العاملة
- ☒ قياس الذاكرة العاملة

الفصل الثالث

الذاكرة العاملة Working Memory

مقدمة:

لقد اعتبرت التوجهات البحثية الجديدة أن الذاكرة العاملة Working Memory هي مكون أساسي من مكونات الذاكرة البشرية، وتلعب دوراً مهماً في أداء المهام المعرفية، وذلك نتيجة للتقدم الكبير الذي حققته بحوث الذاكرة في السنوات الأخيرة والذي امتد من نظريات تركز على بنية الذاكرة وآلياتها، إلى بحوث تناولت الذاكرة كعمليات وتجهيزات.

كما أن الذاكرة تُعد مركز التقاء واسع ومستمر للمعلومات وأنها من العمليات المعرفية الأساسية التي يعتمد عليها كلا من الإدراك والحكم والاستدلال فهي في إطار تجهيز المعلومات المعرفية التي تقوم بترميز Encoding وتخزين المعلومات في أبعاد معينة ثم استرجاعها Retrieval بعد معالجتها والإفادة منها في المواقف الجديدة (محمد عباس، 2000).

وبما أن عملية التعلم تعتمد على الذاكرة وأي خلل في الذاكرة العاملة قد يعسر عجز الطفل عن القراءة والكتابة، لذلك أشار العديد من العلماء إلى اعتبار الذاكرة العاملة مقبلاً لإمكانيات الطفل، كما أن بعض علماء النفس يعتبرون الذاكرة العاملة هي مقياس الذكاء الجديد لأساساً مبدعاً أهم طريقة لتبليغ من التعلم، فالأطفال الذين يعانون من ضعف في الذاكرة العاملة يعانون أو يعانون من الفهم ويمكن بالاعتماد على المذكر والتدريب على تشغيل الذاكرة تحسين مستوى الفهم من العمليات المعرفية (Alloway, 2008).

ومن هنا جاء الاهتمام بالذاكرة وتتميتها منذ مرحلة الطفولة فهي تشكل أعلى المراحل الحيوية لنماء الطفل وتطور قدرته على التعلم، فما يتقناه الطفل في هذه المرحلة ينعكس بشكل كبير في تكوين شخصيته المستقبلية ورسم معالم سلوكياتها وتطور قدراتها الذهنية والاجتماعية.

ومن أهم الأسباب وراء الاهتمام المعاصر بالتربية المبكرة ما كشفت عنه مختلف الدراسات العلمية والجراحي والجهود التعدينية من آثار كبيرة وبعمق المدى للتربية المبكرة ذات الجودة العالية على الأطفال بمختلف فئاتهم وخاصة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهي آثار تتعلق بموهم التعليم وتعلمهم وتتميتهم في مختلف جوانبهم وتؤمّن المتأخرين منهم واكتشاف من لديهم احتياجات تربوية خاصة بينهم والتدخل المبكر بشأنهم (إيلي كرم الدين، 2004).

أ) مفهوم الذاكرة العاملة

بدأت دراسة الذاكرة الإنسانية مع نشأة النظريات التي تبحث في التعلم النمطي، فالذاكرة أحد المفاهيم الهامة في التعلم، فإن لم نتذكر الأشياء لن نتعلمها، وتعتبر الذاكرة الموضوع الأساسي الذي تتناوله نظريات ومبادئ التعلم الحديثة.

وتعد الذاكرة العاملة من المصطلحات التي ظهرت في مجال علم النفس المعرفي، عام (1974) في أعمال كل من بادلي وهيتش (Baddeley & Hitch)، فاعترضها بادلي وهيتش كبديل أحدث لموهم الذاكرة "قصيرة المدى" (Atkinson & Shiffrin, 1968) ويحتل مكانها في جانبين.

1) يتضمن سبب الذاكرة العاملة عدة أسباق فرعية أكثر من مجرد وحدة واحدة فكيف هو الحال في سبب الذاكرة قصيرة المدى.

2) تؤثر الذاكرة العاملة تأثير عام في الأنشطة المعرفية المعقدة والمهام المعرفية الأخرى مثل التعلم والاستدلال والمهم وقد وجد هذا المجهود للذاكرة العاملة اهتماماً من الباحثين في هذا المجال، وبالتالي أدى ذلك إلى تطوير نموذج متكامل لمكونات هذه الذاكرة ووظائفها (Baddeley & Hitch 1974).

ونتيجة للاحظة "آلن بادلي" Alan Baddeley "عالم النفس الإنجليزي" أن المهام التي تقاس بها الذاكرة قصيرة المدى للأرقام أو الحروف تُعد شديدة البساطة، لهذا صاغ مصطلح الذاكرة العاملة لكي يشير إلى الجانب الأكثر ديمامية من الذاكرة قصيرة المدى. وأقترح بضعاً ثلاثي التقسيم للذاكرة العاملة، يتكون من ثلاثة مكونات رئيسية هما المخطط المركزي وهو المسئول عن التحكم الانتباهي والاستدلال واتحاد قرار وكذلك ربط الذاكرة العاملة بالذاكرة طويلة المدى، وتعميق أداء الأنساق المرعية التابعة وهما الاستعادة الدائرية التفضيلية المسئولة عن الاحتفاظ المؤقت ومعالجة المادة اللفظية، ومكون الحفظ الحصري للكمية المسئول عن الاحتفاظ المؤقت ومعالجة المادة البصرية المكانيّة (Baddeley, 1986).

ويشير بادلي (Baddeley, 1996) أن الذاكرة العاملة تمثل المكون المعرفي العميق الأكثر تأثيراً في تنشيط المعلومات داخل الذاكرة الانسانية والاحتفاظ بها للقيام بالجهود من الاستخدامات المعلوماتية خاصة التحصيلية ويتم ذلك من خلال النظم المرعية المتصلة بها. فكما يشير إلى الدور الوظيفي للذاكرة العاملة في المهام المعرفية، وخاصة بالتعلم والتفكير المنطقي والمهم فكما أشار إلى أن الذاكرة العاملة هي محور مؤقت للاحتفاظ بالمعلومات النشطة والمستخدمة آتياً في موقف المعرفي وخاصة موقف التعلم. وهناك العديد من الدراسات التي تناولت تأثير الذاكرة في التعلم بشكل عام من خلال معرفة تأثير اضطراب الذاكرة على استدعاء المعلومات المتعلمة (Baddeley, 1996).

وتعتبر الذاكرة العاملة هي الجزء الأكثر نشاطاً في النظام المعرفي حيث أثبتت بعض الدراسات كدراسة (أحمد عبادة، محمد عبد المؤمن 1995، محمد أبو هاشم 1998) أن لها علاقة بالعمليات العقلية، والمهم، وحل المشكلات، والتعلم، وأنها تتميز عن الذاكرة قصيرة الأمد بسعة التخزين ومعالجة المعلومات

فيمرّف نولاند (Noland, 2010) الذاكرة العاملة بأنها هي مكون عقلي يحتوي على العديد من العمليات المعرفية وتساهم إلى حد كبير في إمداد الطفل بعمليات معرفية ونفسية تساعد في تصنيف العوامل المرتبطة بحل المشكلات التي تواجهه.

والذاكرة هي مجموعة المعارف والمعلومات المكتسبة لدى الفرد وتوجد داخل بناء يسمى بناء الذاكرة وتكون مادة الذاكرة في شكل مضططبات يطلق عليها «المخططات المعرفية» ولكل موضوع مضطط معين، وهذه المخططات ليست ثابتة بل قابلة للتعديل والتطوير وذلك عن طريق إعادة معالجتها مرة أخرى (شاكور عبد الحميد، 2005).

حيث يستخدم مفهوم الذاكرة العاملة في علم النفس المعرفي ليشير إلى سق أو مجموعة من العمليات التي تشكل الاحتفاظ النشط (Active maintenance) بالمعلومات المتعلقة بالهمة أثناء أداء مهام معرفية كالتعكير المكسبي وحل المشكلات، وهم اللد.

فكان الاهتمام بالبحث في الذاكرة العاملة أو الذاكرة قصيرة المدى منصباً على أنها جهاز تحرير يتيح الفرصة للشخص أن يحتفظ بسهولة بمجموعة من البود إلى حين يحتاج إلى استدعائها، أما النظرة الحديثة للذاكرة العاملة فإنها تأخذ في حسابها أن الذاكرة العاملة ليست مجرد مخزن للبود من أجل استرجاع لاحق،

ولتحسينها تتضمن أيضاً تحريراً للتشائج الجرتنية للمعالجات المتتابعة (طالعت الحامولي، 1996).

ولقد تناول العديد من العلماء مفهوم الذاكرة بالبحث والدراسة وتوصلت العديد من الدراسات الى وجود اتجاهات أساسية في ذلك وهما، الاتجاه البائي والاتجاه الدينامي، حيث يهتم الاتجاه البائي ببناء الذاكرة، بينما يهتم الاتجاه الدينامي بالمكيفية التي يظهر بها المخصوص المعلومات.

ويتناول الاتجاه الأول (البائي) المادج التي تناولت بناء الذاكرة حيث يمثله نموذج أتكنسون وشفرن (Atkinson & Schiffrin, 1968) والذي يمتص وجود ثلاثة مكونات رئيسية للذاكرة هي: المخزن الحسية والذاكرة قصيرة الأمد، والذاكرة طويلة الأمد، وقسم البعض الذاكرة قصيرة الأمد إلى الذاكرة الأولية Primary Memory والذاكرة العاملة (Brauner & Kingma, 1985) (Working Memory) في حين يرى فريق آخر الذكرة العاملة كمكون مستقل بذاته و منهم باديلي وهيتس & Baddeley (1974) (Hitch) حيث قدما نموذجاً للذاكرة السمل أعدد باديلي تنقيحه عام 1986 مشيراً إلى مكونات الذاكرة العاملة وهي، المعدل المركزي ونظمين آخرين مساهمين ومخصصين هما دائرة الكلام أو التلموط، والمخطط لبصري مكتاني (في ريب عبد العليم، 2002).

أما الاتجاه الثاني في تناول الذاكرة فيطلق عليه الاتجاه الدينامي وهو يهتم بالعمليات المعرفية التي تتم على المعلومات بالذاكرة، فلا ينظر إلى الذاكرة على أنها أبنية مفعلة، بل يتم النظر إليها على أنها بناء متصل من التحرير، حيث يتوقف زمن تحرير المعلومات بالذاكرة على طريقة تجهيزها وموجبة لعمليات المعرفية آتية تمت عليها، وفي هذا يشبه نويل وسيمون (Newell & Simon, 1972) إلى أن تركيز نظرية تجهير المعلومات على عمليات التجهير التي تحدث داخل عقل الأفراد أثناء أداء مهام معينة يجعلها تنسم بالدينامية (في عادل محمد، 1989).

وبهذا الاتجاه يذكّر وود (Wood, 1982) أن علماء نفس تجهيز المعلومات يركزون على كيفية تجهيز الأفراد للمعلومات أثناء أداء مهام الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير وذلك من خلال محاولة الإجابة على العديد من الأسئلة مثل كيف يتنبه ويستقي الأهراد المعلومات، وكيف يدرسونها، وكيف يستخدمونها، ثم منهج الاستراتيجيات التي يستخدمونها في أداء مثل هذه المهام، وما مدى الترابط بين العمليات المعرفية (في حسام الدين أبو الحسن، 2006)

وبهذا يتضح أن وود Wood نظر إلى النشاط العقلي على أنه عملية متربطة أكثر من كونه عمليات منفصلة كما يتضح أن محور الاهتمام في وجهة النظر الدينامية ينصب على عمليات وآليات التجهيز الداخلية والتي تتم أثناء تجهيز الأفراد للأنشطة المعرفية المختلفة، حيث يؤكد أصحاب هذا الاتجاه على الطبيعة الدينامية لهذه العمليات، وعلى اعتبارها عمليات مترابطة أكثر منها منفصلة

(ب) تفسير عمل الذاكرة:

حاولت الكثير من النظريات تفسير عمل الذاكرة، فالنظريات السلوكية مثل نظرية ثورنديك Thorndike، ونظرية حاثري Guthrie، ونظرية هـل Hull نظرت إلى التذكر على أنه دالة لاقتران مثبّر - استجابة، وتزداد هذه الدالة نتيجة للمجاورة أو التعزيز.

ومن ناحية أخرى فقد أكدت النظريات المعرفية مثل نظرية تولمان Tolman على الدور الهام لذي يلعبه الهمم في عملية التذكر، كما أكدت هذه النظريات على العوامل اللغوية Semantic Factors وبالتحديد نظرية ميلر Miller التي اقترحت فيها مفهومين الأول مفهوم الجدلة Chunk، ومهمة الذاكرة قصيرة الأمد Short-term memory capacity، (في عادل محمد، 2000)

فقد أشار ميلر (Miller, 1956) إلى أن الذاكرة قصيرة الأمد يمكنها الاحتفاظ بعدد من الجداول تتراوح ما بين خمس إلى سبع جداول ($2 + 7$) ذلك عندما تكون الجدلة في شكل وحدة المعلومات معية، حيث يمكن أن تشير الجدلة إلى أرقام، أو كلمات، أو قطع لها ترتيب معين، أو وجوه لأفراد، هذا المفهوم (الجدلات) وتحتيد سعة الذاكرة قصيرة الأمد أصبح عنصراً أساسياً في كل نظريات الذاكرة التي جاءت بعده، أما المفهوم الذي فقد شكل أساس النظريات المتعلقة بحل للمشكلة هذا المفهوم هو العمل أثناء الاختبار - إنهاء الاختبار (في عدنان يوسف 2004)

اقترح شكل من وايت و نورمان (Waight & Norman, 1965) في منتصف الستينيات من القرن العشرين نموذجاً للذاكرة يميز بين نوعين من الذاكرة يحفظ المعلومات بشكل مستمر، أو على الأقل لفترة طويلة من الزمن هما، الذاكرة الأولية، والثانوية. حيث تقوم الذاكرة الأولية بتخزين المعلومات فقد لاستبعد ثم من طريق عمله التسميع يتم إدخالها في الذاكرة الثانوية، وفي أواخر الستينيات من نفس القرن افترض كل من أتكينسون، وشيفرين (Atkinson & Shiffrin, 1968) نموذجاً آخر بديل ليبرز عن الذاكرة في شكل معاري ثلاثة هي، المخزن الحسي وله القدرة على تخزين مقدار محدود نسبياً من المعلومات لفترة وجيزة جداً من الزمن والمخزن قصير الأمد وله القدرة على تخزين المعلومات إلى حد ما من الزمن وقصرته أيضاً محدودة نسبياً، والمخزن طويل الأمد وله سعة كبيرة كما أن له القدرة على تخزين المعلومات لفترة طويلة جداً من الزمن، وزيماء دون نقصان. (Atkinson, 1968) وقد ميز أتكينسون وشيفرين بين هذه الأنبي التي أطلق عليها معارين، والمعلومات المخزنة في هذه الأنبي والتي يطلق عليها الذاكرة، كما أنهما يعتقدان بأن هذه الأنبي غير منفصلة سبكترولوجياً ولكن بالأحرى هي أنبي افتراضية (Hypothetical)

Constructs، وأن بعضاً من المفاهيم كالدائسكرة، وما يحدث بداخل الفرد من عمليات لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر لكنها تعيد في فهم الظاهرة الممسية من الناحية الميكينية (Sternberg, 2001)

أما كيريت، ونوكهارد (Crask & Lockhart, 1972) فقد اقترعا أن المعلومات تعالج على مستويات مختلفة من المهم، في حين وضع شكل من روميل هارت وورمان (Rumelhart & Norman, 1978) ثلاثة أشكال للدائسكرة هي: الدائسكرة التراكمية، والدائسكرة السائبة، والدائسكرة التوافقية واقترعا بأن تأخذ هذه الأشكال من الدائسكرة في الحسبان بالنسبة للأبواب المختلفة من التعلم (في سمعة علي، 1999)

أما في النمادج الإنتاجية بشر بويل، وليرد، وروسينيلوم (Newell, Laird and Rosenbloom, 1987) إن في بناء التعبيرات المعرفية الإنسانية في صورة نظام إنتاجي، والعنصر الأساسي في هذا النموذج هو فكرة حير المشكلة problem space، حيث يشيرون إلى أن شكل الأعمال المعرفية هي صورة ما مهمة بحث search task، والدائسكرة هي وحدة واحدة وإجرائية unitary and procedural، فلا يوجد تعبير بين الدائسكرة التقريرية والدائسكرة الإجرائية، كما أشارو إلى عملية التحويل chunking باعتبارها، ليكسايرم الأساسي primary mechanism للتعلم وتحويل تمثيلات أعمال حل لمشكلته إلى الدائسكرة طويلة الأمد (في عالية السادات، 2001) وفيما يلي نمادج تفسير الدائسكرة، والحدول (1) التالي يوضح وجهات النظر التقليدية وغير التقليدية للدائسكرة.

جدول (1) وجهات النظر التقليدية، وغير التقليدية فيما يتعلق بالذاكرة

وجهة النظر التقليدية	وجهات النظر البديلة فيما يتعلق بالذاكرة
الذاكرة الممتعة هي مستمع آخر للذاكرة، قصيرة الأمد، والتي تتميز عن الذاكرة، طويلة الأمد	الذاكرة العاملة (الذاكرة النشطة) هي جزء من الذاكرة طويلة الأمد، تلك التي تضم كلاً من معرفة الحقائق والإجراءات النشطة حديثاً بالذاكرة، وتشتمل على الذاكرة قصيرة الأمد وهي محتكرة وتلأشى محتوياتها بسرعة
الذاكرة قصيرة الأمد هي بناء مفترض موجود وواضح بشكل متغير من الذاكرة طويلة الأمد، و يوجد بحوارها أو يرتبطان مع بعضها بشكل هرمي.	الذاكرة قصيرة الأمد، و الذاكرة العاملة، والذاكرة طويلة الأمد ربما يتكوسم في شكل أجسام كروية متداخلة مع بعضها البعض ومتحدة في المركز nested concentric spheres وأن ما يوجد بالذاكرة العاملة من محتويات يتكوسم معظمها جزء من الذاكرة طويلة الأمد، والقليل جداً منه يتكون من الذاكرة قصيرة الأمد
تتصرك المعلومات مباشرة من الذاكرة طويلة الأمد إلى الذاكرة قصيرة الأمد ثم تعود، وتستقر بشكل مطلق في أي من الحكايين لدى الأفراد	تبقى للمعلومات في الذاكرة طويلة الأمد، وعندما تتشط للمعلومات تتحرك إلى الذاكرة قصيرة الأمد، وبالتحديد للذاكرة العاملة التي سوف تشط حركية المعلومات الدخلة والخارجة إلى مكون الذاكرة قصيرة الأمد لاحتوائها ضمنه
لتمييز بين الذاكرة، طويلة الأمد، والذاكرة قصيرة الأمد	دور التشبيك في حركية المعلومات إلى الذاكرة العاملة، ودور الذاكرة العاملة في الحاجة

من الجدول السابق يتضح أن هناك وجهات نظر مختلفة فيما يتعلق بالذاكرة العاملة من حيث درجة استقلاليتها، حيث ترى وجهة النظر التقليدية أن الذاكرة العاملة هي نفسها الذاكرة قصيرة الأمد، بينما ترى وجهات النظر البديلة أن الذاكرة العاملة هي جزء من الذاكرة طويلة الأمد، وأن الذاكرة قصيرة الأمد هي جزء من لذاكرة العاملة، وأن ما يوجد بالذاكرة العاملة من محتويات جزء كبير منه يكون من الذاكرة طويلة الأمد والقليل منه يكون من الذاكرة قصيرة الأمد، وهذا يعنى حدوث التقاء بين المعلومات السابقة والمعلومات الحديثة في الذاكرة العاملة ليتم ربطها بعضها البعض مما يدل على حدوث تحرير مؤقت، وكذلك عمليات من المعالجة، كما تقوم الذاكرة العاملة بتنشيط حركة المعلومات الداخلة والخارجة للذاكرة قصيرة الأمد، وبالتالي هي بمثابة صمام مرور للمعلومات سواء إلى الذاكرة طويلة الأمد أو قصيرة الأمد، وهذا يتوقف على درجة عمق معالجة المعلومات داخل الذاكرة العاملة، فالمعلومات ذات المعالجة العميقة تمر إلى الذاكرة طويلة الأمد، أما سطحية المعالجة فتتمر إلى الذاكرة قصيرة الأمد.

وأياً كان الاختلاف في وجهات النظر فيما يتعلق بمكونات نظام تحرير ومعالجة المعلومات، فإن لكل مكون مجموعة خصائص تميزه عن غيره من المكونات التي يصممها النظام والجدول (2) يوضح مقارنة بين أنواع الذاكرة:

جدول (2) مقارنة بين أنواع الذاكرة

وجهة النظرية	الذاكرة قصيرة الأمد	الذاكرة قصيرة الأمد	الذاكرة طويلة الأمد
لوظيفة	استقبال المعلومات	التحرير المؤقت للمعلومات	تحرير المعلومات لفترة طويلة
المادة المخزنة	حسنة	دات متى محد وواضح	

وجه التصنيف	الذاكرة القصيرة	الذاكرة المتوسطة	الذاكرة الطويلة
السعة	غير معدودة وتستقبل شكل المعلومات	حوالي 7 ± 2 من الوحدات	كبيرة إلى حد ما تختلف باحتلاف المهمة
بناء المعلومات	(225 - 300) مهالي ثنائية	(15) ثنائية	(30) ثنائية وتزداد في حالة التشبيك
طرق استقبال المعلومات	الحواس	المواد الشفوية عن طريق الصورة أو الشكل أو النص أو المواد الأخرى بطريقة معارفها	معلومات متضمنة: (لفظية، غير لفظية) (صورية، مكتوبة)
أسباب النسيان	الانطفاء	البعثرة - النسيان	الإزاحة - الإحباط - عدم التشبيك
الأنشاء بلازم	لا شيء	سكنية عشوائية	سكنية متوسطة

(Abosheasha, 1988, Shupman, 1985, Coleman, 1989)

وهكذا يتضح وجود أنواع مختلفة للذاكرة، وأن لكل منها خصائصها المميزة، وسوف نركز الكتابية على الذاكرة العاملة وسوف نأخذ بمودج باديلي للذاكرة العاملة حيث أنها تتفق واهتمام هذا الكتاب

ج) نماذج تفسير الذاكرة العاملة:

هناك العديد من النماذج التي تناولت بالدراسة تفسير الذاكرة العاملة، ولعرض المكثفة فيما يلي بعض هذه النماذج.

في عام 1976 تناول كلٌّ من بادلي وهيتش الذاكرة العاملة كمنظامين أحدهما كآلية التحكم والتي تتخصص ما يطلق عليه بالثنية اللغوية وهي عبارة عن أنظمة تدور فيها الألفاظ عدة مرات لتوضح المفكرة وتعمل كمنظم سمعي وفقاً لقاعدة ولترة زمنية مهمة، والظام الثاني هو المعالج المركزي وتتم من خلاله عمليات التجهيز للوصول إلى الأداء النهائي أو الاستجابة (في محمد عباس 2000)

1) نموذج بادلي للذاكرة العاملة - Working Memory

تعتبر الذاكرة العاملة هي أحد المكونات الهامة لنظرية تجهيز المعلومات، وهي مصطلح أكثر حداثة عن مصطلح الذاكرة قصيرة الأمد، ويشير هذا المفهوم إلى نظام يشغل للتحريز، والمعالجة اللغوية للمعلومات التي تحتاجها في إحراز مهام معرفية معقدة كالمعلم، والاستدلال، والمهم (Baddeley, 1986) سواء كانت تمارس هذه المهام خلال الحياة اليومية، أو خلال المواقف الاحتيازية.

ويحدث نشاط الذاكرة العاملة في اتجاهين هما دعم العمليات المعرفية، والمحافظة على المعلومات اللازمة لهذه العمليات بصورة نشطة، وتعتمد العمليات المعرفية على نشاط الذاكرة العاملة، حيث لا يمكن أن نوظف هذه العمليات ما لم تحتفظ الذاكرة العاملة بالمعلومات التي تتطلبها ككل عمية (Haberlandt, 1997)

وقد قدم كل من بادلي وهيتش (Baddeley & Hitch, 1974) نموذجاً عن الذاكرة العاملة، ثم قام بادلي بتفصيل هذا النموذج في عام 1986، وهذا النموذج يذهب إلى أبعد من وجهة النظر التقليدية في الذاكرة قصيرة الأمد كمخزن لأنه يؤكد على العمليات العقلية، وقد لاقى هذا النموذج نجاحاً كبيراً، ومن أسباب

نجاح هذا النموذج توصيحه للدور الهام للذاكرة قصيرة الأمد وخصائصها، وهو ما يحتل تماماً عَمَّا قدمته النظريات المبكرة مثل نظرية وايت وبورمان (Warrugh & Norman, 1965)، وأتكينسون وشيفرين (Atkinson & Shiffrin, 1968) والتي رأت أن الذاكرة قصيرة الأمد تحتفظ بالمعلومات العظمية فقط، وحاولت لتفسير ذلك، وعرضت وجهات نظر استاتيكية Static View للذاكرة قصيرة الأمد وتبعاً لهم توجد عناصر الذاكرة في شكل كلامي يمحى مؤقّت ذات سعة محدودة، حيث يمكن أن تفقد هذه العناصر نتيجة للاصمحلل أو التداخل، وتقرّر عدم لستاريات أنه من خلال التكرار يمكن الاحتفاظ بهذه العناصر في المحزن المؤقت دون فقد، كما يمكنها الانتقال إلى المحزن طويل الأمد (Baars, 2003).

ويتكوّن نموذج باديلي للذاكرة العاملة من المبعّد المركزي central executive، وهو مسؤول عن تجهيز المعلومات، يعاونه نظامان تابعان: الأول لتجهيز المعلومات، للعبوية ويسمى دائرة المصوّط articulatory loop، والنظام الثاني لتجهيز المعلومات، البصريّة - المكانيّة ويسمى المخطّط البصري المكاني visuospatial scratchpad ويوصّح شكل (1) رسماً تحصيلياً لنموذج الذاكرة العاملة كما قدمه باديلي

دائرة المصوّط المبعّد المركزي المخطّط البصري المكاني



شكل (1) نموذج الذاكرة العاملة كما قدمه باديلي (Baddeley, 1997)

ويتضح من شكل (1) أن نموذج باديلي يتكون من ثلاثة مكونات رئيسية هي: دائرة المخطط artulatory Loop، والمخطط البصري المكاني Visuo-Spatial Scratchpad أو Sketchpad والمعد المركزي Central Executive، ويؤدي كل مكون من هذه المكونات دوراً هاماً من حيث القيام بمهام معرفية رفيعة المستوى، وهما يلي وصفاً مختصراً لكل مكون من هذه المكونات والدور الذي يؤديه كل مكون:

• دائرة المخطط artulatory Loop

يعتبر باديلي أن دائرة المخطط تتكون من مكونين فرعيين هما الأول هو المحزن اللفظي artulatory Store وهذا المحزن هو منطقة تخزين المعلومات اللفظية، والثاني هو آلية تكرار هذه المعلومات كوسيلة للاحتفاظ بها (Baddeley, 1986). ويعتبر أن آثار الذاكرة داخل هذا المحزن تتلاشى و يعتمد استرجاعها Untrievable بعد حوالي 2.5 - 2 ثانية، وأن هذا الأثر يمكن تنشيطه من خلال عملية القراءة التي تؤدي إلى التحكم اللفظي وهذا التحكم يقوى بدوره أثر الذاكرة ويحوّله إلى المحزن مرة أخرى، وهذه العملية تقع ضمن ما يسمى بالتسميع الصوتي Subvocal Rehearsal، كما أن لعملية التحكم الصوتي أيضاً القدرة على تجميع المادة المكتوبة وتحويلها إلى محرن الألفاظ (Baddeley, 1997).

وقد أشار باديلي (Baddeley, 1975) إلى ظاهرتين ترتبطان جوهرياً مع مكون التكرار لدائرة المخطط وهما: ظاهرة تأثير التسميع اللفظي Articulatory Suppression Effect حيث يضعف الأداء الحالي للذاكرة عندما يطلب من المحضين أن يتلفظوا باستمرار ليس له علاقة بالموضوع أثناء أداء اختبار الذاكرة، أما الظاهرة الثانية فهي أثر طول الكلمة Length Effect Word حيث وجد أن القدرة على استدعاء قوائم تضم كلمات ذات مقطع قصير أفضل بكثير من

استدعاء فوائدهم تحتوي على كلمات كبيرة المقطع (Baars, 1997) ويشير بادلي إلى أنه قد يحدث أحياناً قصور في دائرة الملموظ عندما تكون هناك مهام مرهقة لها، ولقد استخلص بادلي من فرضية دائرة الملموظ أن مدى الدائكة سوف يعتمد على معدل التسميع، و إن هذا المدى يمدل تقريباً عدد العناصر التي ينطق بها المرء خلال ثائتين، ومن ثم فإن عدد العناصر المستدعاة سوف تكون دالة function تسمى الترمي الذي يتطلبه اللمط (Baddeley, 1997)

وتستخدم دائرة الملموظ في الكثير من الأنشطة والعمليات العقلية والتي منها

(أ) التعلم للقراءة: Learning to Read

يذكر بادلي (1997 Baddeley) أن لدائرة الملموظ دوراً هاماً في تعلم القراءة حيث توجد علاقة تبادلية بين ككل من أمد الدائكة، ودرجة الوعي السمعي، وتعلم القراءة، فتعلم القراءة يعبر الأداء على أمد الدائكة، ودرجة الوعي ومن ثم المعلم القرائي.

(ب) اكتساب مفردات اللغة: Vocabulary Acquisition

تعد عملية اكتساب اللغة وتعلم كلمات جديدة خلال فترة الطفولة وبالتحديد خلال الخمس سنوات الأولى من حياة الطفل من أهم الأنشطة المعرفية لدائرة الملموظ، حيث إن ما يتعلمه الطفل خلال هذه الفترة يريد عن ألسن كلمه، وقد دلت البحوث التي أجريت على الصغار والبالغين على أن هناك ارتباطاً قوياً بين دائرة الكلام وتعلم اللغة، كما وجد أن المهارات الكلامية الخاصة بالدائكة العاملة لدى الأطفال مبني جيد بفاعلية الاكتساب الطبيعي لمفردات اللغة، وتجمع نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت على الأطفال أن لدائرة الملموظ دوراً هاماً في تعلم تراكيب كلامية جديده (Gathercole, 1990)

ج) فهم اللغة، Language Comprehension

ترتبط دائرة المخطط بفهم اللغة، حيث تشير نتائج دراسات إلى أن لدائرة المخطط دوراً تسهم به في فهم الجمل المعقدة (Watres, 1987)

ويعتبر عمل دائرة المخطط بمثابة نافذة مساعدة لعمل الذاكرة خلال معالجة الجملة. فكما تلعب دائرة المخطط دوراً في إمداد الذاكرة طويلة الأمد بالأشكال الكلامية للكلمات الجديدة، وأيضا لدائرة المخطط دور هام ووسيط في احتساب القدرة على استعمال الكلمة في جملة خلال فترة الطفولة، كما تسهم أيضا في بناء مستودع للعديد من الكلمات المنطوقة من الجمل التي تم تركيبها، وتكوين العديد من القواعد اللغوية (Vaquero, 1996)

د) تعلم الكلام طويل الأمد: Long- Term Phonological Learning

لقد اتضح من خلال ملاحظة أفراد يعانون من عجز القراءة البعائي أن لديهم ضعفاً في مفردات اللغة، ويظهرون صعوبات في التعلم مثل ترتيب شهور السنة، كما توجد أدلة مستمدة من دراسات أجريت على الأطفال أن لدائرة المخطط دوراً بالغ الأهمية في تعلم تراكيب كلامية جديدة، كما أن عملية إقامة تمثيلات ثابتة داخل الذاكرة طويلة الأمد لأمية صوتية خاصة بكلمات جديدة تعتمد على التمثيل المؤقت لبناء اللفظي لجديد في دائرة المخطط (في محمد جعفر ديت، 2004)

وتلعب صفة تحرير المخزون اللفظي في الذاكرة العاملة دوراً هاماً في القدرة على تجهيز المعلومات داخل المخزون اللفظي للذاكرة العاملة

- خصائص منطقة التحرير اللفظي

phonological storage buffer characteristics

تتميز منطقة التحرير اللفظي بأنها غير محدودة السعة بالنسبة لمقدار المعلومات التي يمكن تحريرها تحريراً مؤقتاً حيث يمكنها استيعاب مقدار كبير

من المعلومات دون حدوث أي تغيير في وظيفة هذه المنطقة، فالألفاظ أحادية المقطع الصوتي وثلاثية المقطع الصوتي يمكن تخزينها بسهولة تامة

ويذكر باديلي (Baddeley, 1986) أنه بسبب استخدام هذه المنطقة للشفرة اللفظية- شعرة قائمة على أصوات الألفاظ - لتخزين المعلومات، فإن أصوات الكلمات المتشابهة يمكن أن يحدث بينها تداخل في هذه المنطقة، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى تناقص المعلومات المستدعاة عند الرعدة في استدعاء وحدث من متشابهة بدرجة عالية من هذه المعلومات وذلك مقارنة باستدعاء معلومات قليلة التشابه، وهذا يطلق عليه أحياناً أثر التشابه اللفظي.

خصائص آلية التسميع: Rehearsal mechanism characteristics

يمكّن منطقة التخزين اللفظي فإن آلية التسميع لا تتأثر بتشابه الأصوات اللفظية أثناء التسميع، فهذه الآلية تعمل بنفس الكفاءة في حالة الأصوات اللفظية المتشابهة، أو غير المتشابهة

وتتأثر آلية التسميع بمقدار المعلومات المطلوب تخزينها، فآلية التسميع يعكسها أن تسمع كمية المعلومات اللفظية بوصفها خلال ثابتيين، فإذا أمكن تلفظ كل المعلومات الموجودة في منطقة التخزين اللفظي خلال ثابتيين أو أقل من ذلك فإن هذه المعلومات لا تعقد أثناء عملية التسميع أما في حالة عدم سرور وتسميع كل المعلومات بحيث يتبقى جزء منها لم يتم تسميعه خلال ثابتيين فإنه لن يتم من السهل استدعاء هذا الجزء، وهذا بسبب أن المعلومات التي لم يتم تسميعها خلال ثابتيين تبدأ في الانحلال قبل أن يتم تشيبتها (Baddeley, 1986)

النموذج المركزي Central Executive

يعتبر النموذج المركزي أحد مكونات الذاكرة العاملة، ويشير موريس وجروسيبرج (Morris & Gruneberg, 1994) إلى أن أول من قدم مفهوم النموذج المركزي

باديلي وبهيش (1974) ، ومن ذلك الوقت وصفت وظائف متعددة ومحتملة لهذه المكونات والذي يعتبر من أهم مكونات الذاكرة العاملة ، حيث يعتقد أن له دوراً مهماً وحظيراً في أنشطة التنظيم والتحكم التي من سببها أنشطة الانتباه والعمل ، حيث يقوم النمذ المركزي بتنظيم تدفق المعلومات خلال المكونات الأخرى لنظام الذاكرة العاملة ، كما يقوم بمعالجة استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد ، وبشكل عام يعتقد أن النمذ المركزي هو عامل الشعور وأنه يسيطر على كل من قدرات التحريك والمعالجة والتي تُدعم عن طريق مصادر المعالجة والتجهيز ذات السعة المحدودة (هي: مهير حسن جمال خليل، 2005)

وقد ساوى باديلي (Baddeley, 1990) النمذ المركزي بالنظام الإنتباهي لرقابي ، وأن هذا النظام ذو سعة محدودة يستخدم في أعراض عديدة مثل تحديد مصدر الحلل trouble shooting في المواقف التي يظهر فيها معالجة آلية من أجل التوجه نحو الصعوبة ، كذلك يستخدم في المواقف الحادثة ، والمواقف التي تحتاج إلى تقنية صعبة.

ويذكر هابرلاندت (Haberlandt, 1997) أن النمذ المركزي هو «متحكم في عمليات الذاكرة العاملة ورمع أهميته البالغة إلا أن البحوث مارالت لا تعرف الكثير عنه ، وقد عرفه باديلي من خلال ما يقوم به من وظائف ، فهو ليس مجرداً أو مجرداً لمعلومات أو لعمليات نوعية ، لكنه يورع المصادر إلى نظامين مساعدين ، ويتحكم في «العمليات الإنتباهية والآلية ، كما أنه يقوم بجدولة بداية ونهاية العمليات العقلية

وتشبهها مع الدور الذي يلعبه النمذ المركزي بشير (المسيد الشريبي، 2004) أن للنمذ المركزي جميع وظائف تتمثل في انتقاء المعلومات الأساسية من الذاكرة طويلة الأمد ، ومصحح المعلومات الموحدة بالذاكرة قصيرة الأمد وإدخال الحديث منها إلى الذاكرة طويلة الأمد ، وحفظ المعلومات في الذاكرة قصيرة الأمد بواسطة

لتكرار ، وبحث المعلومات الموحدة بالذاكرة طويلة الأمد ، وتنشيط المعلومات بالذاكرة العاملة

• المخطط البصري المكاني Visuo - Spatial Sketch Pad

يعتبر المخطط البصري المكاني المكون الثاني للذاكرة العاملة ، وهو نظام مساعد أو ذاكرة عاملة متخصصة في معالجة وتخزين المعلومات البصرية والكافية ، ويعتبر المخطط البصري المكاني مسئولاً عن «المشاهدة» الزمنية والمكانية ، وكذلك مسئولاً عن معالجة الصور الكافية ، كما أن هذا النظام المكاني مسئول عن التوجه المكاني ، وتخطيط المهام الكافية ، ولعب المخطط البصري المكاني أيضاً دوراً مهماً في تعلم المظاهر الخارجية ، كما يساعد على اكتساب المهارات الحسية (هي رضا أبو سريع ، أحمد عاشور 2005).

د) مستويات تجهيز المعلومات Levels of Processing

ظهر نموذج مستويات التجهيز لكريك ولوكهارت (1972) كرد فعل محدد لوجهة نظر وجود الذاكرة هي العقل على شكل مخطط مكون من صديق ، حيث أشار كريك ولوكهارت إلى أن البيانات يمكن أن توصف بشكل أفضل من خلال مفهوم الذاكرة الفاعل على مستويات المعالجة

وقد استلقت المعركة الأساسية لهذا التفسير من أن التأثير يتعرض لسلسلة من التحليلات بداية من التحليل الحسي السطحي مروراً بالتحليل العميق ، ثم التحليل الأكثر تعقيداً ، فالتحليل المعزول ، وصولاً إلى التحليل السيميائي (الفاعل على معنى) semantic analysis ، ويعتمد مستوى معالجة التأثير سواء كان هذا المستوى سطحي أو عميقاً على طبيعة التأثير والرسالة الناتجة للمعالجة ، فالتأثير الأكثر معنى هو الأكثر احتمالاً للمعالجة في مستوى أعمق مقارنة بالتأثير الأقل معنى ، كما وجد كريك وتلمج Crack and Tulving أن زمن معالجة التأثير على المستوى العميق أطول من

ومن معالجة المثير على المستوى السطحي، وأن هذا البرم يرد د مكداة للمستوى الذي تمت فيه المعالجة (Solso, 1995).

لهذا هو نموذج سكراريك ولوكهارت (Crack & Lockhart, 1972) في مستويات تجهيز المعلومات بعد مدخلا بديلا لوجهة النظر التقليدية في الذاكرة والتي تنظر إلى الذاكرة باعتبارها مجموعة من الأبنية المتصلة، فهذا المدخل يركز على المستوى التي تعالج فيه المعلومات ويظهر أمد الذاكرة هو دالة لهذا المستوى، والكلمات التي تم تشفيرها تشفيراً قائماً على أساس معنيها العميقة يحتفظ بها في الذاكرة لمدة أطول من الكلمات التي تم تشفيرها تشفيراً سطحيًا على أساس مظهرها الميريقي كشكل الكلمة.

وتقدم الكتابة فيما يلي وصفا مختصرا لنموذج مستويات تجهيز معلومات الذي قدمه سكراريك ولوكهارت (1979):

هـ) نموذج مستويات تجهيز المعلومات

Level of Processing Model (LOP)

يشير كل من سكراريك ولوكهارت (Crack & Lockhart, 1972) إلى أن العديد من النظريات المعاصرة تنفق على أن الإدراك يشمل التحليل السريع للمثير في عدد من المراحل أو المستويات، حيث تحتص المراحل الأولية بتحليل الخصائص الميريقي أو الحسية كالخطوط والرواها ودرجة الوضوح والعمو ولارتفاع، بينما تحتص المراحل الأخيرة بربط المثير مع المجردات التي تم تحريرها ككتاب استعلم الماضي، وهذه المرحلة الأخيرة تتعلق بسط تنظيم واستخلاص المعنى.

ويصنف سكراريك ولوكهارت بأن التصور الهرمي لمستويات التجهيز يشير إلى أن عمق التجهيز يتضمن درجة كبيرة من تحليل معنى الكلمة أو التحليل المعرفي.

فبعد أن يتم التعرف على المثير يتم إحصاءه لأقصى معالجة من الإثراء أو التفصيل، ويصنف أن أحد نتائج التحليل الإدراكي للمثير هو تكوين أثر الذاكرة ومن خصائص هذا الأثر "التشهير ومدى استمراره بالذاكرة" وهذا الأثر هو نتاج للمعالجة الإدراكية، فكما أن استمرار هذا الأثر هو دالة لعمق التحليل، فالمستويات العميقة من التحليل تؤدي لإنقاذ أكثر وبقاء أطول وأثر أقوى، فمن المألوف أن المثير ذات المعنى يكون متسقاً مع ما يوجد لدى الفرد من بناء معرفي، مثل هذا المثير يتم معالجته بسرعة وعلى مستوى أكثر عمقاً، ويحتمل به في الذاكرة لفترة طويلة مقارنة بالمثير الأقل معنى، واستمرار المثير بالذاكرة لفترة طويلة هو دالة للعمق وهو من أخرى مختلفة كمقدار الانتباه الذي يوليه الفرد للمثير، وتوافق المثير واتساقه مع البناء المعرفي، ومن المعالجة المتاحة، فكل ذلك يحدد مستوى العمق الذي يعدل فيه المثير

ويقوم مدخل مستويات تجهيز المعلومات على الافتراضات التالية

تعتبر الذاكرة متصلة وليست مجازين معصلة

- بعض المعلومات بالذاكرة يتم الاحتفاظ بها لفترة طويلة من الزمن، والبعض الآخر يفقد بعد فترة قصيرة وهذا يعتمد على الطريقة التي تم بها التشهير
- يتم تحليل المثير الذي يتلقاه الفرد في عدة مستويات من التحليل، وهذه المستويات هي المستوى المسطحي، والمستوى المتوسط، والمستوى الأكثر عمقاً
- كلما كان مستوى التحليل أعمق كلما كان الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة أقوى ويستمر لمدة طويلة ويكون تذكرها أفضل.
- تحدث المعالجة بطريقة آلية إلا إذا كان الأشياء مرسكراً في مستوى معين

(McLean, 1999)

بشير كرايك ولوكهارت (1972, Craik & Lockhart) إلى أن الأفراد يمكنهم تجهيز ومعالجة المعلومات إدراكياً في ثلاثة مستويات تختلف في عمق التجهيز وهي:

المستويات السطحية Shallow Levels وفيها تعالج المعلومات وفقاً لحصصها المبريقية الحسية أو حسب سماتها الشكلية فقط ومن أمثلة ذلك الصور البصرية المعروضة البجائية

- المستوى العميق Deeper وفيه تعالج المعلومات وفقاً لصوتها أو تسجيلاتها الصوتية، وذلك بعد تمام التعرف عليها وتصميمها، مثل تمييز وحدات الكلام التي تميز نطق لفظ عن أخرى من لغة ما أو لهجة ما وهذا المستوى أكثر عمقاً عن المستوى السطحي السابق.

المستوى الأعظم Deepest Level أو المستوى السيميائي Semantic Level وفيه تعالج المعلومات وفقاً لمعناها، وأحداث ترابطات بين المعاني المشتقة وعبرها معاً هو ماثل في البنية المعرفية للفرد، وكذلك الصور العقلية والحدوات السابقة التي ترتبط بهذه المعاني (Torgesen, 1988).

٦ العمليات التي تساعد على التذكر:

توجد عدة عمليات لمعالجة المعلومات تتمثل بدورها على تسهيل حركة المعلومات إلى داخل الذاكرة فتقوم بدورها مساعدة الفرد على التذكر بصورة أكثر فاعلية وهي:

أ) التكرار والتثبيت:

وهي واحدة من أكثر العمليات أهمية في التحكم بالذاكرة وتشير كاي Chin إلى أن الفرد يكرر المعلومات ليتذكرها عند الحاجة بطريقة سلسة ويسهّل لها

باستمرار في محور الذاكرة قصيرة المدى والتكرار يكون يتحكم المرء داته. وعلى الرغم من أهمية عملية التكرار إلى أن الأعمال تحت من الحامسة لا يستخدمونها كاستراتيجية للاستدعاء لعدم ايراضهم لأهميتها إلا بتوجيه من المعلمين إلا أنه بعد من الحامسة وحتى الحادية عشر يستخدم الأطفال هذه الاستراتيجيات وتصبح أكثر تعقيداً كلما أوصحت الدراسات السابقة (Haywood, 1993)

(2) العنونة

وتعني إعطاء اسم أو عنوان لمطي للمثير وعند إعطاء تعليمات للأطفال لكيية استخدام طريقة العنونة لتحسن عملية استدعاء المعلومات لديهم ولذلك يجب أن يكون العنوان ذات معنى لدى الطفل. (Haywood, 1993)

(3) العزم (عمل مجموعات):

والمراد به وضع المعلومات في مجموعات فرعية لتذكرها ويستخدمها المعلمون أكثر من الأطفال إلا إذا تم تدريبهم عليها بطريقة منظمة

(4) إعادة التشفير.

وهي عملة تتطلب من المرء فحص المحرر قصير المدى لموضوعين أو أكثر بحيث يحفظ جمعهما معا بناء على التشابه بينهم ثم إعادة إدخال الشفرة لجديدة للذاكرة طويلة المدى كموضوع واحد (Haywood, 1993)

وتشير ساريون إلى أن معرفة حدود الذاكرة عند الطفل تعرض على لمربين تحطيط الأساليب التي تساعد الطفل على التذكر وهي تتمثل في الآتي
تصميم الخبرات التي تتلاءم مع معارف الطفل الحالية.

- إعطاء الطفل تعليمات بسيطة ومفهومة تتلاءم وقدرته على التذكر

- إعادة التعليمات أكثر من مرة
- عرض المعلومات الجديدة على الطفل بطرق مختلفة
- استخدام وسائل إيضاحية تساعد الطفل على التذكر
- توفير فرص للطفل لمشارك عملياً في تعلم معلومات جديدة. (عماد المسكري 2004)

ج) تطور الذاكرة في فترة الطفولة:

- يتذكر الأشكال البصرية في الأسبوع الأول من الولادة (امتثال الطمسي، 2004).
- ذاكرة التعرف تظهر بوصوح في الأيام الأولى للطفل لبعض المثيرات (مثل بعض الوجوه)
- يستطيع الاحتفاظ باستجابات تحب ظروف معينة بعد مرور ثلاثة أيام من التعرض لها عند بلوغه الشهر الثاني
- تردد فترة الحفظ بالاستجابات إلى 14 يوم عندما يبلغ عمره ستة أشهر (Cowan, 1997)
- في السنة الأولى للميلاد يستطيع أن يتذكر ما مر به من خبرات بعد مصي خمس أيام على حدوثها
- يتفاوت المدى الزمني فيما بين سبوعين وثلاثة أسابيع في السنة الثانية
- يصل إلى حوالي شهرين وقد يمتد إلى ثلاثة أشهر في السنة الثالثة ويظل هكذا يمو ليرسم الحدود الزمنية لتذكر المراهق والراشد (صباح هرمز وإبراهيم حنا، 1988)

ويذكر اسماعيل ان بهاجيه قد اشار لعلامة هامة عن طريق النمو المرمي خلال السنوات الثلاث الاولى من حياة الطفل، وهي ان الطفل يمي ان الاشياء المادية تظل موجودة حتي لو كانت غير موجودة في مجاله الإدراكي وقد سمي بهاجيه هذا الوعي "دوام الثني" (اسماعيل محمد، 1989)

- ويصف مكن من جعفر والالوسي مراحل تطور الذاكرة بأربعة أشكال متعبرة هي:

- المرحلة الاولى حيث تنشأ الذاكرة العرضية، ويبدأ هذا الشكل من اشكال الذاكرة بعد الولادة مباشرة ويتصحح أكثر في الأشهر الاولى من حياة الرضيع فيصبح باستطاعة الرضيع إعادة حركات بسيطة معينة.
- المرحلة الثانية ونشأ الذاكرة الانفعالية التي تتصحح في نصف الاول من السنة الاولى من حياة الرضيع (مثلاً يتسم عندما يرى والدته او من يربعه)
- المرحلة الثالثة وتطور لدى الطفل الذاكرة الحسية وتتمثل في قدره ان يلمس على تذكر صور الأشياء المحيطة به، وهي مرتبطة بالإدراك الحسي قبل نشوء اللغة عند الطفل (جعفر والالوسي، 1981)
- المرحلة الرابعة هي أرقى مراحل تطور الذاكرة، حيث تنشأ الذاكرة اللفظية وتمثل المركز الاول والأهم في حياة الأساس المعنوية للاحقة ونشأ معينة التدكر عن طريق الاستدانة بالمدرجات، او المفاهيم (جعفر والالوسي، 1981).

ويشير الريماوي الى ان الطفل اترصيح يبدي القدره على التدكر عندما يتعرف على أمه من بين النساء الأخريات أو أن يحصر لحيته من مكانها اثني وضعها فيه بالأمس، فالطفل قادر على استدعاء الصور الذهنية والأشكال التصورية العامة

التي سبق له وأن سكوها ليستخدمها في التعرف على الشئ أو الشخص ويصنف ايضاً أنه في مرحلة ما قبل المدرسة تتطور ذاكرة الطفل، ففي السنة الثالثة من العمر يكون الطفل كثير النسيان ولكنه في نهاية المرحلة يكون أكثر قدره على التذكر وبالتالي يقل النسيان لديه، فهو عند الملل بمرحلة في المل السادسة من العمر سيجمع اشياء التي يحتاج اليها ليأخذها معه أو ربما يحضرها قبل ان ينام ليلة المرحلة ويتوقع من الطفل في هذه المرحلة ان يستخدم مهارتي الاستدعاء والتعرف في مجمل «شطته اليومية» (محمد الريماوي، 2000)

ويؤكد كميل على أن توقع البالغين على الأطفال في عملية التذكر مرده الى أن البالغين اسرع في التكرار اللفظي لما يمرض لهم وبالتالي يكون التدريب أكثر فكما أثبتت دراسة لفلافل (Flavell, 1966) ان التذكر المباشر يظهر بصورة تلقائية في سن السابعة ويتطور بعد ذلك ويصبح أكثر مرونة ومهارة مع تقدم الأطفال في العمر (منصور طلعت، 1975).

وقد بوضلت دراسة أخرى لفلافل (Flavell, 1970) الى ان الاتصال الأكبر سناً من المرحح أن يستخدموا استراتيجيات مثل استراتيجيات التسميع وإستراتيجية لتخليم، بينما الأطفال الأصغر سناً لا يستخدمون هذه الاستراتيجيات بدون تدريب أو إعيلتهم تعليمات واضحة وصريحة لعمل ذلك (In, Hashimoto, 1990)

وتجدر الإشارة إلى أن الطفل يجد مشقة أكثر في تذكر الاعداد مما هو لحال بالنسبة للألفاظ والصور حيث ان الاعداد أكثر معوية وتجرداً من الالفاظ والصور، ونجد كذلك ان الطفل يتذكر الالفاظ المفهومة والرتبطة أكثر من تذكره للألفاظ الشبهة (السيد أبو هاشم، 1998).

ويذكر عطوه أن سعة الذاكرة قصيرة المدى (المخزن قصير المدى) تزداد بزيادة عمر الطفل، وهناك وجهتان من النظر لتفسير هذه الظاهرة، حيث يؤكد

اصحاب وجهة النظر الأولى أن زيادة سعة المحزن قصير المدى لا تتأثر بزيادة عمر الطفل لأنها لا تقوم على تغيرات بانيه (برداد حجماً أو يتسع بزيادة عمر الطفل) ، بل ترجع الى محدثات خاصة بمعالجته للبود المتقدمة ، وأن أهم هذه المحددات هي زيادة كفاءة عملية الانتباه بزيادة عمر الطفل واستخدام الاطمال الاكبر الإستراتيجية الحزم chunking حيث يقومون بتجميع البود المتقدمة في عدد قليل من الحزم الأمر الذي يسهل تحرير واسترجاع عدد اكبر من البود ويوافق معظم الباحثين على وجهة النظر هذه. أما اصحاب وجهة النظر الأخرى ومنهم انكسبون وشيميرين (اصحاب نظرية المحازن المتعددة) فيؤكدون أن زيادة سعة المحزن قصير المدى بزيادة عمر الطفل ترجع الى تغيرات عضويه بانيه تتمثل في زيادة عدد امسكن التحرير التي ترجمها بعض الدراسات الحديثه الى حدوث تغيرات بيورولوجيه / فيولوجيه في الشق الأيمن من المخ (إي: عطوفه محمد، 1999).

ط) خصائص الذاكرة العاملة:

- يذكر (ملاعت، كمال 1988) مجموعة من الخصائص التي تصف بها الذاكرة العاملة تتلخص في أنها
- 1) نظام لتجهيز المعلومات
 - 2) كلما أنها ذات سعة محدودة،
 - 3) هي محور مؤقت للمعلومات اللازمة للمعد المركزي لتقيام بعمليات معرفية معينة ، كلما أنها
 - 4) تقوم بمسبة التنشيط المؤقت للمعلومات المحترنة بالذاكرة طويلة الأمد ،
 - 5) ومن خلال الذاكرة العاملة يتم تفاعل بين المعلومات القديمة من الذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة طويلة الأمد مع أحداث التفاعل بينهما ثم التنسيق والتعديل المستمر وفق متطلبات المهمة

ورغم أن سعة الذاكرة العاملة محدودة إلا أنه يمكن اعتبار الذاكرة العاملة هي المحكن الذي فيه تجرى عمليات مثل التدكير، والتفكير، والتوليف، والمزج، والترتيب، والربط، والتجميع للمعلومات والتعبير عنها، ومن ثم إخراجها بشكل جديد.

كما أن المعلومات الموجودة بالذاكرة العاملة تكون دائماً بحالة مشطه ويمكن لحفظ عليها من خلال تنشيط الذاكرة العاملة باستخدام عملية التسميع الذاتي، (في: أيهاب أحمد، 2003).

وتقوم الذاكرة العاملة بعمليات التخزين والمعالجة أيضاً، ويتم ذلك وفق خطة تدرج معينة، وتتميز معلومات الذاكرة العاملة بسهولة استرجاعها، ويعتمد عملها على طبيعة الفرد دور غيره، وكذلك على طبيعة المهمة التي يقوم بالرد بأدائها، كما أن للذاكرة العاملة قدره على الاحتفاظ بالتخزين الكافي - الرمزي للمعلومات بنفس الصورة الموجود عليها (في: هوقية عبد الفتاح، 2004).

وتشير (كروستين تمبل، 2002) إلى أهمية الذاكرة العاملة في التفكير، حيث يرى أنها جزء أساسي في التفكير المدرك كدلائل وحل المشكلات، والخصائص المتعلقة بالذاكرة العاملة تؤكد على أن الذاكرة العاملة مشطه وهائلة، وتوجه نحو الهدف مباشرة، ونحن نمكر فيما يتعلق بالأفراد والأشياء ونحاول أن نجد حلولاً لما يعادنا من مشكلات، نحن نمكر فيما يتعلق بتقديم أنفسنا، نحن نتأمل أعمالنا الماضية ونخطط لمستقبلنا كما أننا نمسر ما نراه وما نسمعه حول العالم، من خلال دمج المعرفة الحالية مع خبراتنا الماضية.

ي) سعة الذاكرة العاملة:

هناك العديد من وجهات النظر التي تناولت سعة الذاكرة العاملة، حيث يرى بعض العلماء أن الذاكرة قصيرة الأمد تشمل الذاكرة العاملة، ويؤكد هيريك آخر

على وجود سمة عامة للذاكرة العاملة و أن هذه السمة تتراوح ما بين حتم إلى تسع جدلات ، إلا حين ذكر آخرون أن سمة الذاكرة العاملة يترص أن تكون فقط حول أربع جدلات (علي مهدي، 1999).

ويرى أندرسون (Anderson, 1983) أن الذاكرة العاملة هي بمثابة مكان تشبث فيه المعلومات العابرة إلى الذاكرة طويلة الأمد ، ولا يقتصر عدد العناصر في الذاكرة العاملة على عدد ثابت، ولكن الذي يحدد عدد هذه العناصر هو مقدار التشبيك المتاح، وقد وجد أندرسون خلال عمله فيما يتعلق بالمعالجة المرئية أن الذاكرة العاملة يمكن أن تحتوى على بعض الأوقات على أكثر من عشرين وحدة في بعض الوقت (في: محمد مرسي، 1999).

وقد استطاع بعض الباحثين أن يثبتوا وجود سمة الذاكرة العاملة ، وأن هذه السمة أكثر بكثير من سمة الذاكرة قصيرة الأمد ، وتتوقف هذه السمة على طبيعة المهمة من حيث مدى صعوبة أو سهولتها (Fletcher, 1994).

ويشير باديلي (Baddeley, 1986) إلى أن البحوث قد أوضحت بأن لذاكرة العاملة لا تتكون من سمة عامة واحدة فقط بل تتكون من العديد من الأنظمة لمعالجة التي تعمل على إحصار العديد من المهام المختلفة، وقد حاول الباحثون أن يفرقوا بين نوعين من سمة الذاكرة العاملة وهما ، سمة التحرير، وسمة التجهيز وذلك باستخدام اختبارات أكثر تعقيداً من اختبارات مدى الذاكرة.

وترى الباحثة الحالية أن للذاكرة العاملة سمة تحرير، وسمة تجهيز انطلاقاً من وجهة نظر باديلي فالعمل عندما يقوم بعملية حسابية كمجمية الجمع لأكثر من رقمين ، فإنه يجمع ويحتفظ بالناقي (تحرير) ثم يصنف ناتج الجمع الجديد على الناقي (تجهيز) ، وقد يستدعي المرء عنوان الطبيب من الذاكرة طويلة الأمد

لندخل الذاكرة العاملة (تحرير) ثم يبحث عن أسلاك والقمر المطرق وصولاً (معالجة
ممكنة)

وبه هذا الصدد يشير (طلعت كمال 1988) إلى أن سعة التجهيز تدل على
مقدار المعلومات التي يتم احتراؤها أو تشميرها آتياً في الذاكرة، ويمثل المقدّر هذا
حجم وحدة المعلومات التي يكونها المخصوص، كما يشير مفهوم سعة التجهيز إلى
أن الإنسان كمجهز للمعلومات لا يكون قادراً إلا على أداء عدد محدد من المهام في
نفس الوقت، إن لم تكن مهمة واحدة وذلك بنفس الكفاءة.

ويعتبر كريك و لوكهارت (1972 Craik & Lockhart) أن سعة التجهيز
هي المورثة في سعة الاحترا، كما أنها تمثل قيداً على أداء عمليات التجهيز،
ويمتطيع أن يزيد المرء من سعة الذاكرة العاملة من خلال وضع المعلومات في
وحدات ذات معنى يطلق على هذه الوحدات اسم جذلات chunks، أو عن طريق
استخدام إستراتيجية فعالة تتناسب وما هو متاح من مصادر للذاكرة العاملة

مما سبق يتضح أن سعة الذاكرة العاملة تلعب دوراً هاماً في الكثير من
الأنشطة المعرفية كالمهم، والتعرف والتبؤ، وحل المشكلات، والاستدلال،
والقدرة اللغوية والمعدية، وسرعة الأداء، والإيجار والتحصيل، وأيضاً القدرة على
التصور البصري المكاني والزمني، والتخيل وإقامة العلاقات وجميعها عمليات
تشكل المهارات الأساسية لكل من أنواع التفكير، فريماً يسهم برنامج الأنشطة
المتكاملة في زيادة سعة الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ك) قياس الذاكرة العاملة.

يرى العديد من الباحثين والعلماء إمكانية قياس الذاكرة العاملة من خلال
المهده من الاتجاهات، وقد حاولت الكتابة دمج هذه الاتجاهات في اثنين فقط
تتناولهم بشئ من الإيجاز وهما:

■ الاتجاه الأول: يهتم بقياس مدى الداءكرة العامة بصفة عامة، حيث يتم الاعتماد على اختبارات تقيس سعة التحريز فقط، إلا أن هناك اختبارات تقيس الداءكرة العامة بشكل عام معتمدة على التحريز والمعالجة معاً، ومن أهم هذه الاختبارات.

- اختبار مدى الجمل. وهو عبارة عن مجموعة من الجمل ينقسمها بعض الكلمات ويطلب من المفحوص تكملة الجملة من خلال اختبار كلمة من بين ثلاث كلمات، وعلى المفحوص أن يكمل الجملة بكلمة من الكلمات المتاحة أمامه، وبعد ذلك يطلب من المفحوص استدعاء الكلمة الأخيرة هي الجملة (David, 1993).

- اختبار مدى العمليات الحسابية وهو عبارة عن عدة مشكلات حسابية يطلب من المفحوص حلها أولاً، ثم بعد ذلك استدعاء العدد الأخير في كل مشكلة بالترتيب، مثال $(5 + 3 = \dots)$ (7 - 8 - 3) وتطبق هذه الاختبارات على المفحوص بشكل هرمي بطريقة سمية أو بصرية، (Turner & Engle, 1984)

وترى الباحثة بأن الاختبارات السابقة تركز في قياسها للداءكرة العامة على الجانب اللفظي مع إعمال الجانب غير اللفظي، هي حين يجب أن تحتوي اختبارات الداءكرة العامة على الجانب اللفظي وغير اللفظي معاً

■ الاتجاه الثاني يعتمد هذا الاتجاه في قيامه للداءكرة العامة على استعداد مفهم تقيس الجوانب اللفظية، وأخرى تقيس الجوانب غير اللفظية، ومن المهم التي تقيس المكون اللفظي اختبارات استدعاء القصص، واختبارات الترابط اللفظي، واختبارات الأعداد السمية، أما المهم التي تقيس المكون غير اللفظي فهي تشمل التسلسل غير المنطقي، والاتجاهات، والصور المشابهة بصرياً، والصور

المتشابهة لمطياً، والتنظيم المكاني وهذا الاتجاه استخدمه ويسكر Wiczens، حيث تم قياس الذاكرة العاملة اللغوية باستخدام الكلمات والأصناف والحروف، أما الذاكرة العاملة المكتوبة فهي تقاس باستخدام الصور (أهمية محمد، 2000)

ومما تشير السكاتية إلى أن هناك العديد من الاختلافات بين العلماء وقد يرجع ذلك إلى حداثة مصطلح الذاكرة العاملة وتعمده وأن البحث في مجال الذاكرة العاملة مازال نادراً، والتعليقات غير واضحة فيه. ولكن بوجه عام يمكن أن نستخلص الآتي:

- (1) الذاكرة العاملة هي الجزء الأكثر نشاطاً وفعالية في النظام المعرفي.
- (2) أنها تتميز عن الذاكرة قصيرة الأمد بسعة التخزين ومعالجة المعلومات.
- (3) هناك وجهتان نظر مختلفتين في تكوين الذاكرة العاملة كس أحدهما "بستاني" وذكر من خلاله أنكمسون وشمرى أن الذاكرة العاملة جزء من الذاكرة قصيرة الأمد في حين أكد كلاً من بادلي وهينش أن الذاكرة العاملة مستقلة بذاته والآخر "ديامي" حيث تكمن محور الاهتمام في وجهة النظر الدينامية ينصب على عمليات وآليات التجهيز الداخلية والتي تتم أثناء تجهيز الأفراد للمهام المعرفية المختلفة.
- (4) تقوم الذاكرة العاملة بعمليات التخزين والمعالجة أيها (في الوقت الحالي)
- (5) تتميز معلومات الذاكرة العاملة بسهولة استرجاعها
- (6) يعتمد عملها على طبيعة المراد دون غيره، وكذلك على طبيعة المهمة التي يقوم المراد بأدائها

(7) كلما كان مستوى تحليل ومعالجة المعلومات * والذي يتم في الذاكرة العامة* أعمق كلما كان الاحتفاظ بها في الذاكرة أقوى ويستمر لمدة طويلة ويكون تدويرها أفضل

(8) الخصائص التي يتم تشويرها تشويراً قائماً على أساس معانيها العميقة يحتفظ بها في الذاكرة لمدة أطول من الخصائص التي يتم تشويرها تشويراً سطحيًا على أساس مظهرها العيوني ككلمات الكلمة *

(9) وحود سعة عامة للذاكرة العاملة و أن هذه السعة تتراوح ما بين خمس إلى سبع جدلات وأن هذه السعة أكثر بكثير من سعة الذاكرة قصيرة الأمد ، وتتوقف هذه السعة على طبيعة المهمة من حيث مدى صعوبتها أو سهولتها

وأخيراً ومن خلال ما سبق يمكن القول أن الذاكرة العاملة كمنظور لعظم وعصر نظري يمكن قياسه وربما تحسينه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال العديد من البرامج الخاصة بذلك ومنها برنامج الأنشطة المتكاملة والتي بدورها تسهل عملية الاحتفاظ بالمعلومات داخل الذاكرة قد يسهم وبصورة كبيرة ومفيدة في تحسين وتنشيط الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

الفصل الرابع

الدافع للإنجاز

Achievement Motive

- ❑ تعريف دافعية الإنجاز.
- ❑ أنواع دافعية الانجاز.
- ❑ سمات ذوي المستوى المرتفع من الدافع للإنجاز.
- ❑ العوامل المؤثرة على الإنجاز.
- ❑ عوامل نمو دافعية الانجاز.
- ❑ أساسيات إثارة الدافعية للتعلم.
- ❑ أسباب ضعف الدافعية لدى التلاميذ.
- ❑ وظائف الدافع للإنجاز في عمليتي التعليم والتعلم.
- ❑ الدافع للإنجاز وعلاقته بصعوبات التعلم النمائية.
- ❑ فوائد الدافعية للإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

الفصل الرابع

Achievement Motive الدافع للإنجاز

مقدمة:

يعتبر دافع الانجاز كمعبر من الدوافع يمرر عن المواقف العكاسية في الكائن الحي لدى تدمجه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي وترسم له سلوكا معينا وأهداف وغاية لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية. (أمية الجسدي نعيمة أحمد، 2005)

ويذكر (شفيق علانة، 2004) أن الدافع للإنجاز من الدوافع الرئيحية، التي ترتبط بأهداف العمل المدرسي ومساعدة الطلاب على تحقيق هذا الدافع مما يعمل على تشييط مستوى أدائهم وتحقيق دافعيتهم للعمل المدرسي ويرتبط الدافع للإنجاز بالحاجة إلى الاندماج وهما من الحاجات الاجتماعية التي تظهر لدى كثير من الطلاب.

ويرى موراي (Murray, 1938) أن الدافع للإنجاز يتمثل في الحرص على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والمسيطر على البيئة المعيريقية والاجتماعية والتحكم في الأهتكار وحسن تناولها وتنظيمها، والفهم بعمل الأشياء الصعبة على نحو جهد وسريع بقدر الإمكان، وبطريقة استقلالية، والتغلب على لعقبات، وسوء معيير الامتياز، والتصوف على الذات، ومهاضة الآخرين والتصوف عليهم وتحملهم. (هشام الخولي، 2002)

إن ارتفاع دافع الانجاز عند فرد ما يجعله يحافظ من أجل تحقيق النجاح ويلتزم بمعايير الامتياز ويسعى لتطويع بيئته المعيريقية والاجتماعية وفق أهدافه وطموحاته ولا

يسمح لها أن تتحكم فيه ويحكمه يتعمق على ذاته وعلى الآخرين، وهو في مهبّل ذلك لا يميل لرفع شأنه فقط ولتكن لرفاهية مجتمعه أو من يتماهى معهم بحيث يتكبر بماحه لصلته وللمصلحة العامة (مرزوق مرزوق 1990)

وبلا شبه ما سبق يتضح أن:

(1) دافع الانجاز يشير من أهم الدوافع لدى الإنسان والتي يجب دراستها و لاهتمام

بها

(2) دافع الإنجاز من الدوافع الرئيسية التي تؤدي إلى التطور البشري.

(3) دافع الانجاز له دور رئيسي في كثير من النجاحات التي يحققها الإنسان في مختلف المجالات ويحاجة العمل للدراسة

(4) دافع الإنجاز له دور رئيسي في التحصيل الدراسي (فيري (حسن عبد الرحمن، 1992) أن دافع الانجاز هو دافع التحصيل الدراسي ويعتبر أن التحصيل أحد الجوانب التي تظهر فيها دافع الانجاز ويمكن ملاحظته وقياسه.

(أ) تعريف دافعية الإنجاز Achievement Motivation

مع وجود نظريات مختلفة للدافعية تعددت تعريفات دافعية الإنجاز، وسوف نستعرض الكتابات التعريفات المختلفة لدافعية الإنجاز وصولاً إلى اتعريف المناسب الذي سوف يأخذ به في هذا الكتاب

(1) تعريف "يونغ" (Young, 1961)

يمرّف دافع الانجاز على انه " الحاجة إلى تحطّي العقبات والتجاوز والتسعي لتحقيق القوة والتمثال من أجل أداء بعض الأعمال الصعبة وبسرعة قدر الإمكان"

(2) تعريف " ماسكيلاند (McClelland, 1985)

يعرف دافع الانجاز على إنه "استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ النجاح الذي يترتب عليه نوع معين من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في ضوء مستوى محدد للاعتبار والتفوق".

(3) تعريف موسوعة علم النفس والتحليل النفسي

يعرف دافع الانجاز على إنه "الحافز للسمي إلى النجاح، أو تحقيق نهاية مرغوب فيها، أو الدافع للتعلم علي العوائق، أو للانتهاء بسرعة من أداء الأعمال علي خير وجه (عبد المسم الحنمي، 1975)

(4) تعريف فؤاد أبو حطب (1980)

يعرف دافعية الانجاز على إنها "تحقيق شئ صعب والتحكم في الموضوعات لمعرفية أو الحكاشات البشرية أو الأفكار وتناولها وتنظيمها وأداء ذلك بأكثر قدر من السرعة والاستقلالية والتعلم على العقبات وتحقيق مستوى من التفوق على الداء وممارسة الآخرين والتفوق عليهم بريادة تقدير الداء عن طريق الممارسة الناجحة لقادرة

(5) تعريف مبروق عبد الحميد (1990)

يعرف دافعية الانجاز على إنها "تمثل الرغبة المستمرة للسمي للنجاح وانجاز الأعمال الصعبة والتعلم على العقبات بحكمة، وبأقل قدر من الوقت والجهد، وبأفضل مستوى للأداء"

(6) تعريف أحمد عبد الخالق (1992)

يعرف دافع الانجاز على انه "دافع يتولد لدى الفرد، يحمله على التفاضل في مواقف تتضمن مستويات من الاعتبار والتفوق"

(7) تعريف تورود ماهر (Lord, Maher, 1992)

يعرف دافع الإنجاز على أنه " رغبة الفرد في الوصول إلى أعلى مستوى للأداء من خلال ما يبذله من جهد ومثابرة عالية، وكذلك التعلب على العقبات

(ب) أنواع دافعية الإنجاز

قدم العلماء بدراسة دافعية الإنجاز من حيث تكوينها بعدا هاما من أبعاد الدافعية العامة لدى الإنسان، فكما اتجهوا إلى دراسة مصدر الصيغ Locus of Control هي هذه الدافعية، وهل هذا الصيغ داخلي المصدر Internal بحيث يكون الفرد معبوعا للعمل والانحياز بدافع من داخله، واتقا من قدرته على الإنجاز وبدل لجهد والمثابرة، أو خارجي المصدر External بحيث يكون الفرد مدفوعا للعمل والإنجاز بشروط خاتجة عن إرادته، معتمدا في ذلك على الصدقة ومساعدة الآخرين الذين يعيشون معه في معائه الحيوي، ومعتمدا في الحظ والقدر (عبد المتاح دويدار، 1991)

ولقد عني المعريون Cognitive Approach بالجانب الدافعي في التعلم، وأظهر هيدر (Hider, 1958) نوعين من الدافعية في الأداء، ومبر بين نوعين من المتعلمين المتعلم المدفوع ذاتيا، والمتعلم المدفوع بدوافع خارجية، وبذلك تم تقسيم الدافعية من حيث مصادر استثارها إلى نوعين هما:

(1) الدوافع الداخلية Intrinsic Motivation

يكون مصدرها المتعلم نفسه حيث يقبل التلميد على التسم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته ومعها وراء الشعور بعظمة التعلم وكسب المعارف ولهدات التي يحبها ويميل إليها ويتم هذا النوع من الدافعية بالاستمرارية والبقاء. وهي شرط ضروري للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة (عثمان نايف الموماني، محمد جابر قاسم، 2005)

ويتسم المتعلم بأن مصادر التمييز لديه داخلية، مستقل عن البيئة والآخرين، يمرّ نجاحه وبقائه إلى قدرته وجهده، لا ينتشر تأييد أو موافقة من الآخرين بشبع حاجاته الداخلية بنفسه، يركز على التعلم المتعمق، يركز على التعلم الفردي والذاتي، متموّن في التحصيل وأكثر استقلالاً يختبر نفسه بنفسه، يراقب مستوى تقدمه وتعلمه، ينظم مواعيد مذاكرته وبرامجه (نبيل محمد زويد، 2003)

(2) النواحي الخارجية Extrinsic Motivation

يكون مصدرها خارجياً كالتعلم أو إدارة المدرسة، أو الوالدين أو الأقران... والمتعلم قد يميل إلى التعلم سعيًا وراء إرضاء المعلم أو لكسب إعجابه أو الحصول على الجوائز المادية أو المعنوية، وقد يميل إلى التعلم لإرضاء والديه وكسب حبهم وتقديرهم لإنجازاته، وقد تكون إدارة المدرسة مصدراً آخرًا للدافعية بما تقدمه من جوائز مادية ومعنوية للتعلم، ويمكن أن يكون الأقران مصدراً لهذه الدافعية فيما يبدو من إعجاب لزميلهم (عثمان السوايع، محمد قاسم، 2005)

ويتسم المتعلم بأنه مرهون بعوامل وظروف خارجية، تابع في نشاطه التعليمي، ينتظر مكافأة من الآخرين، يركز على التعلم السطحي الآتي المؤقت، متصلب العكر يتصف بالجمود أقل قدرة على التحكم والمبادرة فيما يحدث له، متدني التحصيل (نبيل محمد زاهد، 2003)

وهناك فرق بين الدافعية والتحفيز، فالتحفيز هو شكل ما يستخدم من قول أو فعل أو إشارة تدفع المتعلم إلى سلوك أفضل أو تعمل على استمراره فيه، والتحفيز ينمي الدافعية وينشئ عليها، إلا أن التحفيز يأتي من الخارج وتطوّر عنه (لديفغ الخارجية)، فإن وجدت الدافعية من الداخل التقى معاً في المعنى، وإن صدمت صار التحفيز هو (لديفغ من الآخرين على أن يقوم الفرد بالسلوك المطلوب) (عبد التطيف حليفة، 2004)

ويوضح جونفريد (Gottfried, 1994) أهمية استشارة المعلم للدافعية في تمصص الدراسي بما يؤدي إلى إقبال التلاميذ على المنهج لما فيه من تحقيق وإشباع لحاجاتهم وزيادة انمو المعرّج لديهم. فكما يجب على المعلم أن يعي الفرق بين الدافعية الداخلية وأدافعية الخارجية، والتركيز على الدافعية الداخلية في الوقت الذي لابد فيه من أن يكتسب الطالب قدرأ من إشباعات الدافعية الخارجية

وترى الكاتبة أن دافعية الإيجار العالية تقف وراء عمق عصفيات التصفير والمعالجة المعرّجة، وأن الأفراد يبذلون كل طاقاتهم لتصفير والانجبار إذا كانوا مدفوعين داخليأ، وفي هذه الحالة فإن أغلب الأفراد يعدون أن المشككة تحديأ شخصيا لهم، وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرّج، ويلبي حاجات دافعية لديهم. وبالتالي يؤدي حتما إلى تحسين ورفع تحصيلهم الأكاديمي الذي هو في الأصل مستوى محدد من الانجبار أو مراعاة في العمل المدرسي أو براعة في الأداء في مهارة ما أو في مجموعة من المعارف

وفي ضوء ما سبق يمكن للكاتبة أن تعرف دافعية الإيجار بأنها

استعداد ورغبة الطعل المستمرة في أداء المهام الدراسية، والتغلب على العقبات والصعوبات التي تواجهه أثناء دراسته، من أجل رفع مستوى تحصيله الدراسي، وتحقيق النجاح والتفوق فيها، ويظهر ذلك من خلال المشابة، ومستوى الطموح، والاستمتاع، والتخطيط للمستقبل، والمباينة، وتحمل المسئولية

ج. سمات ذوي المستوى المرتفع من الدافع للإنجاز:

تتمدد سمات الأفراد ذوي المستوى المرتفع من دافع الإيجار، ومن خلال الاطلاع على العديد من الأدبيات التي تناولت هذه السمات مثل لومسدن (Lumsden, 1994)، عبد اللطيف حنيفة (2002، بيل رايد. 2003)، يمكن استخلاصها فيما يلي

- 1) القدرة العالية على المشاركة حتى بعد أن يمشوا في بعض المهام الدراسية الموكمة
أولهم.
- 2) لأداء المرتفع، فهم يحاولون التغلب على الصعوبات الدراسية التي تواجههم من
خلال بذل مزيد من الجهد بهدف السعي لتحقيق الأداء بدرجة عالية من
الكفاءة.
- 3) انغمس في العمل المدرسي والاستمرار فيه لترات طويلة
- 4) التفاوض مع الذات ومع الآخرين بما يفيته ذلك من سرعة الوصول للهدف
المرجو، وبذل المزيد من الجهد لتحقيقه.
- 5) تحمل المسؤولية الشخصية لإيجاد حلول للمشكلات الدراسية التي تواجههم
- 6) الميل إلى وضع أهداف بعيدة مستقبلية والسعي لتحقيقها
- 7) تفصيل معرفة العائد لما يقومون به من أعمال، لذلك لا بد من وضوح الأهداف
التعليمية التي يسعى للوصول إليها
- 8) ارتفع مستوى العلموح، وتوقع النجاح بتفوق وفقاً لمعايير من الجودة والامتياز
- 9) الشعور بالمسؤولية عن نتائجهم الدراسية، فهم يعمرون فشلهم إلى نقص الجهد
المبدول منهم، وقلما يعزونه إلى عوامل خارجية كالحفظ أو صعوبة الاختبارات.
- 10) تمثيل لهم متوسطة الصعوبة وليست السهلة جداً أو الصعبة جداً، حيث إن
المهام السهلة جداً لا تستثير داهيتهم لتعلمها إذ يرون أنها لا تستحق العناء
وبذل الجهد، والمهام الصعبة جداً يرون أن إنجازها ربما غير ممكن، ولكن
بإمكانياتهم التبحر في تعلم المهام ذات الدرجة المناسبة من الصعوبة، لأنها
تتحدي تفكيرهم وتجعلهم يبذلون جهداً في تعلمها

(11) الاستمتاع بتعلم كل ما هو جديد، واكتشاف المعلومات وحسب الاستطلاع

د العوامل المؤثرة على الإنجاز

يعود الفصل إلى أنكسبون (Atkinson, 1993) في تحديد العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز والتي تلخصها فيما يلي.

(1) الذكاء، يعتبر الذكاء من أهم العوامل التي تؤثر في إنجاز التلاميذ ويؤكد هيليب فوسون (Filipp, Funon, 1988) أن التلاميذ ذوي الذكاء المرتفع هم الأكثر نجاحاً من غيرهم، ويمتلكون دافعية قوية للإنجاز ولديهم الإمكانيات في الوصول إلى مستويات مرتفعة من الأداء، وأن دافعية الذكاء لها دور إيجابي في دافعتهم للإنجاز كما أن اختبار الذكاء يعتبر أفضل مقياس للإنجاز في المدرسة التقليدية (في: Petri, 2004).

(2) طبيعة دافعية الإنجاز لدى المتعلم. يعبر أنكسبون بين الدافعية لإحراز النجاح من ناحية والدافعية لتجنب العشل من ناحية أخرى. وقد حددت در سات عديدة خصائص لكل فئة من هاتين العنيتين. وقد استطاع فيلدر (vilder, 1977) أن يلخص خصائص أصحاب الرغبة العالية في النجاح في مقابل أصحاب الرغبة الدنية في تجنب العشل على النحو منها.

أ الاهتمام بالتميز والتفوق في ذاته باعتباره مكافأة داخلية.

ب- عدم الاهتمام بالمكافآت الخارجية والبواعث المادية

ج- الاتجاه السلبي نحو المهام التي يتطلب الانتهاء منها كثيراً من النجاح (خوفاً من العشل)

د- تفصيل. المواقف التي يتصح فيها أن الفرد مسئول عن أداء المهام

د. الاعتماد على الأحكام المستقلة في تقويم الأداء (التقويم الذاتي) وليس أحكام الآخرين.

و. النزوع إلى المهام ذات الأهداف الموصحة وحاصلة الأهداف المتوسطة وطويلة المدى.

ر. الميل إلى العمل مع جماعات من المتفوقين وليس من الأصدقاء عندما تحتاج لهم حرية الاختيار (فازد أبو حطب، آمال صادق 2000)

(3) البيئة المباشرة للمتعلم المتعلمين من ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع أقرب إلى الرغبة في النجاح، بينما ذوي المستوى المنخفض أقرب إلى الرغبة في تجنب الفشل وقد يرجع ذلك إلى طبيعة البيئة المدرسية وظروف التشيئة الأسرية والاتجاهات الوالدية.

(4) خبرات النجاح والفشل التلاميذ من ذوي الرغبة العالية في النجاح يسعون للتعامل مع مهام اثني تتضمن قدرًا كافياً من التحدي، وهي مستوى متوسط من الصعوبة وهنا يجب أن تنبه إلى أن النجاح السهل قد يؤدي إلى حمص دافعية النجاح ثم حمص دافعية الانحدار بصفة عامة، وواجب المعلم في هذه الحالة ألا يقدم المهام السهلة في جميع الأحوال ولجميع المتعلمين، فأصحاب الرغبة في النجاح يميلون للتعامل مع المهام متوسطة الصعوبة بينما ذوي الرغبة في تجنب الفشل يجب أن تقدم إليهم المهام السهلة نسبياً.

(5) درجة جاذبية العمل تلعب الجاذبية النفسية للعمل دوراً هاماً في زيادة أو حمص دافعية لاجار وقد يحكون من المؤشرات الدافعية في هذا الصدد تقدير المتعلم للوقت المستغرق في أداء المهمة ومن الحقائق التربوية المرسفة أن كثيراً من المهام التربوية بالمدرسة ليست على درجة كافية من الجاذبية للمتعلمين. (فازد أبو حطب، آمال صادق، 2000)

6) التنظيم يهزم لدوافع المتعلم وحاجاته والمقصود هنا هو أثر كل من المدرسة ولأباء على الدافع للإنجاز أي أن مستوى تعلم الوالدين يؤثر على مشاركة الوالدية ودعم الوالدين في التنبؤات التربوية لأبنائهم، وهما بالتالي يؤثران في دافع الإنجاز عند الأطفال. ومن المتوقع أن يؤثر المناخ المدرسي على توقعات المعلمين وتدريبهم لتلاميذهم وبذلك يكون للمناخ المدرسي ولتوقعات المعلمين علاقة مباشرة بدافع الإنجاز (Hawkins, 1997)

هـ) عوامل نموذجية الإنجاز

يتم تسم دافعية الإنجاز بصورة كبيرة في مرحلة الطفولة الأولى، وقد كشفت دراسة ونتر بوتوم (Winter bottom, 1953)، ودراسة روسين و أندراد (Rosen& Andrade, 1959)، ودراسة ماكفيلاند (McClelland, 1985) أن الأطفال الذين يحصلون على درجات مرتفعة في اختبار دافعية الإنجاز هم أطفال لأمهات يشجعن التفكير المستقل لأبنائهن على الاستمرار في المحاولة كما تلعب الأميرة والأماليب الو لدية دورا في تنمية المملوك الإنجازي لدى الأطفال، وبعد أيضا أن الثقافة تلعب دورا في نمو دافعية الإنجاز (Best, 1999)

كما وجد أن النموذج الوالدي المرتبط بتقديرات مرتفعة للأطفال في دافعية لإنجاز مكان يقوم على تشجيع الطفل على محاولة إنجاز المهمات الصعبة وخاصة الجديد منها معكاهة النجاح بالمدح والإطراء وتشجيع الطفل بمحاولة العثور على طريق للنجاح بدلا من الشكوى من العثرة وأخيرا دفع الطفل بالانتقال إلى التحدي لتالي والأكثر صعوبة إلى حد ما. (عبيد عبد السلام، 1997)

ومن العوامل التي تساعد أيضا على إنباء دافعية الانجاز البيئة الميكولوجية للمصل الدراسي والثقافة المدرسية، فالمدرسة كمؤسسة تربوية عامة هي حياة الأفراد تمتد سنوات التعليم فيها من الطفولة إلى المراهقة نستطيع أن نقدم من خلال

الثقافة الخاصة بها وببئة الفصل والأنشطة أساليب عديدة لإثراء دافعية الانجاز وغيرها من لدوافع لاجبارية (Mc Cown, 1996)

وهكذا يكون لأساليب التربية والتنشئة سواء من قبل الأسرة والمدرسة - إلى آخره دور هام في إثراء دافعية الانجاز

و) أساسيات إثارة الدافعية للتعلم:

لكي يثير المعلم دافعية تلاميذه للتعلم عليه أن يستخدم أحد بعدين هـ طريق إثارة الدافعية ومهارات إثارة الدافعية وهما يلي عرض لها

أولا. طرق إثارة الدافعية

(1) مراعاة حاجات التلاميذ وميولهم واهتماماتهم:

يكون التعلم مثيرا وممتعا للتلاميذ عندما يتوافق مع اهتماماتهم وقدرتهم . ويستمتع التلاميذ عادة بالشاشات العملية خاصة الاستكشافية منها لذا يجب على المعلم أن يستفيد من حاجات التلاميذ واهتماماتهم وميولهم لتحقيق أقصى فائدة ممكنة عند تعليم تلاميذ. (Marx, 1978)

(2) استغلال الخصائص العقلية للتلاميذ:

إدراك المعلم لخصائص تلاميذه العقلية ودكائياتهم المتعددة واستغلال ذلك يؤدي إلى إثراء دافعية التلميذ. يؤكد جاردنر Gardner على أن المتعلمين يتسمون بطرق متعددة وحسب شأبة دكائيات (المظنية / لغوية ، منطقية رياضية ، بصرية مكانية ، حسية حركية ، موسيقية ، بيشخصية ، شيشخصية ، طبيعية) . وأن لسان جميعا يمتلكون هذه الدكائيات رغم تفاوت قدرته الفردية واحدة منها عن الأخرى ويقول جاردنر بأن ليس على المعلمين أن يسألوا ما مدي دكاء تلاميذهم؟ بل

عليهم أن يسألوا عن كيف هم أدكياء؟ وفهم هذه الاعتكاز ضرورية لبدء دافعية المتعلمين للتعلم (Lewis, 1993)

(3) استخدام التعلم التعاوني في دفع التلاميذ للتعلم

يتميز التعلم التعاوني بخصائص معينة في دفع التلاميذ للتعلم، ويقترح "وييام جنهمير" (Glasser, W, 1969) علي أن المعلمين يعمدون تنظيم الصف بحيث يضمن الطلبة فيه مع بعضهم في فرق صغيرة إذ تعطى فرق التعلم الطلاب شعوراً بالانتماء، ويوفر الانتماء بدوره دافعية مبدئية تنتشر عند بدء الطلاب في تحقيق النجاح ويحدد الطلاب المشيرون أن مساعدتهم لزملائهم الأصعب منهم تشبع حاجاتهم، كما يجد الطلاب الصنعاء أن المساهمة في فريق يسعى إلى تحقيق هدف يشبع حاجاتهم، كما أن الطلاب ذوي الإعاقات يجدون أنفسهم قادرين على المساهمة والمشاركة جنباً إلى جنب مع أعضاء الفريق الآخرين، وتوفر هذه الفرق الحرية والمتعة والاعتماد على النفس، ويجدون قدراً كبيراً من الانتماء والطاقة والحرية والمتعة (عثمان السواعي، محمد قاسم، 2005)

ثانياً: مهارات إثارة الدافعية

توجد بعض المهارات التي يجب على المعلمين تعلمها جيداً لإثارة دافعية تلاميذهم ومنها

(1) استخدام الجدة (novelty) واللعز (puzzlement) والإثارة (excitement) لتنشيط الدروس. فمثل هذه الأمور تستعود على اهتمام التلاميذ وتدفعهم إلى تعلم مادة الدرس.

(2) استخدامات اللون والصوت والحركة ونشاط الطالب لجذب الانتباه وربطه بهقد يستخدم المعلم الأغاني والمسرحيات الهرلية القصيرة لمساعدة طلابه على ممارسة المفردات والمعادلة والمهارات الأكاديمية الأخرى.

(3) استخدام المشاريع الفردية والجماعية على طريق تشجيع التلاميذ على إنشاء ملفات، ونشر تحتوي بعض أعمالهم ليرأها آهاليهم، ويعيد ذلك في صلب المنهج، والمسؤولية.

(4) توضيح التعليمات والمتطلبات لتجنب الارتباك ولتحشد تعاون التلاميذ. يكتب المعلم التعليمات والواجبات على لوحات ويشرحها للتلاميذ ويتأكد من فهمهم لها. وذلك يجعل الطلاب يهيدون وصف الواجبات له. ويترك اللوحة معروضة أثناء إكمال الطلاب لعملهم.

(5) توفير الدعم والتشجيع المتواصل لمساعدة التلاميذ على تحطّي الصعوبات ومقائهم على الطريق الصحيح. وهنا يجب أن تكون المساعدة محددة ومعقولة، فلا يجوز أن يستحوذ المعلم على أدوار الطلبة، بل يكون موجهاً ومرشداً فقط.

(6) الاستماع لهموم التلاميذ والمرونة بما فيه الكفاية من المبدأ أن يحدد المعلم وقت معين لمناقش مع تلاميذه المشكلات التي تتعرضون لها سواء المرتبطة بالهيج أم غير المرتبطة. ويستمع إلي اقتراحاتهم عما يمكن أن يفعله لمساعدته.

(7) توفير فرص للتلاميذ لمرص إنجازاتهم لباقي الطلاب والمشاهدين الآخرين. فقد يحدد المعلم موعداً لمرص المشاريع الفردية والجماعية. وبعد نهاية العام يدعوا أولياء الأمور وأسرة المدرسة لمشاهدة العروض.

(8) إعطاء الطلاب المسؤولية باتخاذ قرارات حول تعلمهم وسلوكهم، وإذا اتحد الطلاب قرارات خطأ، فيعطى المعلم لهم فرصة أخرى لتحمل المسؤولية من جديد.

(9) العمل على بناء روح الجماعة لأنها تسهم في تحسين سلوك الطلبة وتحصيلهم.

(10) التأكد على مسؤولية التلاميذ بخصوص الملوك وعادات العمل وإنشاح عمل ذي نوعية فيطلب المعلم من طلابه الاحتفاظ بسجلات عملهم وجهتهم

والتمسك دورياً في تحصيلهم. ويمكن لكل تلميذ وضع علامات لأعمالهم في بطاقات خاصة كل يوم بخصوص سلوكهم وعملهم. ويصح «تعليم» مواعيد لاجتماعات فردية موجرة عديدة مع التلاميذ لمناقشة التقييم الذاتي (عثمان السواعي، محمد قاسم، 2005)

٣ أسباب ضعف الدافعية لدى التلاميذ:

يشير كوهن (Cohen, 1983) إلى وجود خمسة أسباب لضعف الدافعية لدى التلاميذ هي:

- 1) عدم معرفة ما يطلب منهم. التلاميذ الذين لا يفهمون ما يطلب منهم، والذين ليس لديهم المعرفة اللازمة لتتبع أعمالهم ليس لديهم دافعية للتعلم.
- 2) ضعف القدرات. التلاميذ الذين ليس لديهم القدرة على العمل لضعف قدراتهم. تلاميذ يتعممون بضعف الدافعية.
- 3) عدم معرفة ميزات العمل. التلاميذ الذين لا يقدمون على العلم أو «التعلم» إذا لم يعرفوا لماذا يقومون بهذا العمل، وما قيمته؟ وما أهمية ما يتعلمونه في حياتهم، وهو ما يسمى بوظيفة التعلم.
- 4) عدم وجود الرغبة أو الحاجة ضرورية جداً لعملية التعلم، ولا بد أن تبحث المعلمين عن طريق لتنمية الرغبة في التعلم.
- 5) عدم ملائمة المهمة: إذا كانت المهمة المسداة إلى التلاميذ أعلى من مستواهم أو أقل من مستوى بعضهم يؤدي ذلك إلى نقص دافعتهم إلى التعلم، لذا لابد من تكثيف الطلاب بمهام تتناسب مع قدراتهم وخاصة المتفكير منهم يجب أن يكلف بأعمال تثير قدرته على التعلم. (عثمان السواعي، محمد قاسم، 2005)

ج) وظائف الدافع للإنجاز في عمليتي التعليم والتعلم:

الدفع للإنجاز يعتبر أحد شروط التعلم الجيد ، فهما كسبت المدارس مجهزة بالأدوات والتعصيم والمناهج الدراسية ، فلا عسى عن توافر درجة مناسبة من الدافع للإنجاز لدى التلاميذ حتى يحدث التعلم ، وقد أشارت العديد من الأدبيات ومنها (عبد التطيف خليفة 2002 ، وزيد الهويدي 2002 ، وسيل رايد 2002) أن الدافع للإنجاز له ثلاث وظائف في عمليات التعليم والتعلم هي

1) تحريك وتنشيط السلوك:

التعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الطفل ويحدث هذه النشاط عند ظهور دافع أو حاجة تؤدي إلى الإشباع ، والدافع للإنجاز يعمل على تحرير الطاقة الكامنة عند التلميذ ، والتي تجعله يقوم بنشاط معين يؤدي إلى التعلم

2) توجيه السلوك وتحديد أوجه النشاط المطلوبة لتحقيق أهداف معينة:

الدافع للإنجاز بمشروعاً موحهاً ومنظماً لسلوك الطفل نحو تحقيق أهدافه ، وكلما كان الهدف واضحاً وحيوياً ومرتبئاً بحياة التلميذ الواقعية ، كلما رار الدافع للإنجاز لدى التلميذ ، مما يجعله يبذل مزيداً من الجهد ويحدد أوجه النشاط المطلوبة ، ويختار السلوك المرتبط بالهدف ، ويوجهه لتحقيق الهدف المنشود

3) المحافظة على استمرارية السلوك مادامت الأهداف قائمة:

المقصود بالأهداف هنا ليس الأهداف قريبة المدى فقط بل تتضمن الأهداف بعيدة المدى أيضاً ، والدافع للإنجاز يدعم ويعزز السلوك الذي قام به التلميذ لتحقيق الأهداف قريبة المدى بحيث يصبح هذا السلوك توجه عام لدى الطفل يسمى من خلاله لتحقيق الأهداف بعيدة المدى.

صعوبات التعلم وعلاقته بصعوبات الإنجاز

نعمل لدافع للإنجاز من أهم العوامل التي يتوقف عليها النجاح والفشل في أداء ما هو مكمل للتلميذ من مهام تعليمية ، حيث يجمع علماء التربية على أن جوهر أي صعوبة من صعوبات التعلم الأكاديمية ربما يكمن في دافعية الأطفال للتعلم وإنجاز المهام التعليمية المطلوبة بهم.

وحيث إن صعوبات التعلم الأكاديمية تؤدي إلى انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي ، فهجب الإشارة أولاً إلى علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي.

وفي هذا الشأن يرى (أبور الشراقوي 1998) أن الدافع للإنجاز من الدوافع الرئيسية التي ترتبط بأهداف العمل المدرسي ، ومساعدة الأطفال على تحقيق هذا الدافع يعمل على تشييط مستوى أدائهم ، وتحقيق أهم جوانب دافعية العمل المدرسي.

ومن ناحية أخرى فإن سلسلة الفشل الدراسي المعتد تصعب الحافز أو الدافع للتعلم لدى التلميذ الذين يظهرون صعوبات تعلم بشكل كبير وهؤلاء الأطفال غالباً ما يملكون مشكلات في أسباب خارجية مثل صعوبة المهمة أو الاختبار ولا يعرفونها إلى أسباب داخلية مثل قلة جدهم المبذول ، ونتيجة لذلك فإنهم يفقدون الموهبة و المشاركة على التعلم ، بل إنهم يرفضون الاستمرار في العمل عند ظهور الصعوبة الأولى أو المشأ الأولى في عملية التعلم ، ويعارضون في استثمار جدهم في عملية تعلم جديدة ، ومن ثم ينخفض تحصيلهم الدراسي ويتولد لديهم اعتقاد بأنهم غير قادرين على التغلب على صعوبات التعلم التي تواجههم. (Wong , 1996)

ما سبق يتضح أن هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم والدافع للإنجاز ، حيث إن كلاهما قد يؤدي إلى الآخر ، فصعوبات التعلم وتكرار الفشل الدراسي يؤدي إلى ضعف الدافع للإنجاز ، وكذلك انخفاض الدافع للإنجاز يؤدي إلى صعوبات في التعلم.

١) فوائد الدافعية للإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

- هناك العديد من الموائد الذي يمكن أن يحققه الدافع للإنجاز ومنها
 - أنها تجعل الطفل يرغب في الحصول على تغذية راجعة عن أدائه ، ولذا يحصل المهام التي تبنى فيها المكافأة على الانحياز المردى ، ولا يرغب في أداء المهام التي لتساوى فيها المكافآت (شميق علاونة ، 2004).
 - أنها تدفع الطفل إلى وضع تصورات مستقبلية معقولة ومطلقة لحل المشكلة التي يواجهها (عاطف شواشرة ، 2006).
 - أنها تدفع الطفل إلى أن يكون أكثر نجاحاً في المدرسة ، ويميل إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة وهيها الكثير من التحدي ، ويتجنب المهام المعهلة جداً لعدم توفر عنصر التحدي فيها ، كما يتجنب المهام الصعبة جداً ، ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها (شميق علاونة ، 2004).
- وختاماً فقد تناولت الكتابة في فصول هذا الكتاب بعض المساهمات بشرى من التصصيل بدأ من مفهوم الأنشطة المتكاملة وتدريبها وأهميتها. ومروراً بالتصصيل الخاص بدلائفكرة المعاملة من حيث مفهومها وأهميتها والعمليات التي تساعد على التذكر ومراحل تطورها في فترة الطفولة وخصائصها وطرق قياسها ، وبالإضافة إلى ذلك تناولت الكتابة مفهوم صعوبات التعلم والفرق بينها وبين بعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بالتعلم وأسباب ظهورها وأهمية الكشف المبكر عن هذه الاعاقة ثم تعرضت بشرى من لتصصيل تصفويات التعلم لمائية (الأولية) كالاإشياء - الإدراك - التذكر وصولاً إلى الأساليب والاستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاجها وأخيراً تناولت الكتابة في الفصل

الحاس بدافعية الإنجاز عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعريف دافعية الإنجاز وأنواعها وأعو مل المؤثرة على الإنجاز كما تعرضت في كتاباتها لمواضع نمو دافعية الإنجاز عند أطفال هذه الفئة وصولاً إلى الدافع للإنجاز وعلاقته بصعوبات التعلم المثبتة وأخيراً تناولت هوائد الدافعية للإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

واستخلصت المكتبة من خلال تناولها لهذه المفاهيم التي تعرضت لها في هذا الكتاب عدة نقاط أمكن وضعها في محاور فرعية على النحو التالي

(أ) المحور الأول والخاص بمصطلح الأنشطة المتكاملة للأطفال ذوي صعوبات التعلم:

(1) تزايد الاهتمام بالأنشطة المتكاملة وخاصة لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم المثبتة مما يدل على أهميتها في تنمية العديد من المهارات المعرفية

(2) أن برامج الأنشطة المتكاملة ضرورية حتمية ولا غنى عنها في العمل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث أنه من خلال استخدام برامج الأنشطة المتكاملة في هذه المرحلة "بصفة خاصة" يتحقق عدة هوائد من أهمها أنها تخلق بيئة تعلم نشطة للأطفال وتعتبر المتعلم محور العملية التعليمية وتعمل على تعميق المعرفة وبالتالي تساعد على ريادة مهارات الذاكرة العاملة كما أن لها تأثيرها على المهارات المعرفية والفكرية ورفع مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأطفال.

(ب) المحور الثاني والخاص بمصطلح الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم المثبتة:

(1) أن لذاكرة العاملة هي الجزء الأكثر نشاطاً وفعالية في النظام المعرفي وتتميز عن الذاكرة قصيرة الأمد بصفة التخزين ومعالجة المعلومات فهي التي تقوم بعملية التحرير ومعالجة أياً (في الوقت الحالي) كما أن معلومات الذاكرة العاملة تتميز بسهولة استرجاعها.

(2) أن الذاكرة العاملة يعتمد عملها على طبيعة الورد دون غيره، وكذلك على طبيعة المهمة التي يقوم الورد بأدائها

(3) أن تحليل ومعالجة المعلومات "والذي يتم في الذاكرة العاملة" تم على مستوى أعمق كان الاحتفاظ بها في الذاكرة أقوى ويمتد لمدة طويلة ويصعب تذكرها أفضل وهذا يعني أن الكلمات التي يتم تشفيرها تشفيراً قائماً على أساس معانيها العميقة يحتفظ بها في الذاكرة لمدة أطول من الكلمات التي يتم تشفيرها تشفيراً سطحي

(4) أن سعة الذاكرة العاملة تتراوح ما بين خمس إلى تسع جداول وهذه السعة أكثر بكثير من سعة الذاكرة قصيرة الأمد، وتوقف هذه السعة على طبيعة المهمة من حيث مدى صعوبة أو سهولتها

(5) أن الذاكرة العاملة يمكن قياسها ويمكن تحسينها وتمتثل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال العديد من البرامج الخاصة بذلك ومنها برامج الأنشطة المتكاملة والتي بدورها تعمل على تداعل الطفل مع المعلومة بشكل يساعد الذاكرة على معالجتها بشكل أفضل مما يسهل عملية الاحتفاظ بالمعلومات وحل الذاكرة وهذا بدوره قد يسهم بصورة كبيرة وفعالة في تحسين وتنشيط الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

(ج) المحور الثالث والخاص بمفهوم صعوبات التعلم المالية لأطفال ما قبل المدرسة:

(أ) أن الصعوبات المتعلقة بالانتباه والمهم والذاكرة هي أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشاراً وهذه الصعوبات ترجع في الأصل إلى اضطرابات وظيفية هي الجهاز العصبي المركزي وتتلحق هذه الصعوبات بمسوح القدرات العقلية والعمليات العقلية المستقلة عن التوافق الدراسي للورد

(2) إن أي اضطراب أو حبل يصيب واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية وقيل الأكاديمية قد يكون أولى نتائجه هو الصعوبة في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية.

(3) أن هناك امكانية للتغلب على صعوبات التعلم المعانة وخاصة لدى الأطفال من خلال استخدام العديد من البرامج والاستراتيجيات المعرفية والتي تتناسب مع طبيعة هذه الفئة من الأطفال وخاصة بتشجيع الذاكرة وتحسين عملها لها من دور كبير في التغلب على صعوبات التعلم لديهم وهو ما يؤكد عليه هذا الكتاب.

د) محور الرابع والخاص بفصل دافعية الانجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

(1) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد تمكن لديهم الرغبة في الوصول إلى مستوى جيد من الأداء مثل أقرنائهم ولكنهم يشعرون بأنهم أقل منهم بسبب ظروف إعاقاتهم الأمر الذي ينعكس سلباً على دافعتهم للتعلم والانجاز

(2) أن استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني مع الأطفال تعطيهم شعوراً بالانتماء ويوفر الانتماء بدوره دافعية مبدئية تنتشر عند بدء الأطفال في تحقيق النجاح كما أن الأطفال ذوي الإعاقات يجدون أنفسهم قاندين على المساعدة والمشاركة جنباً إلى جنب مع أعضاء الفريق الآخرين، وتوفر هذه الفرق الحرية والتمتع والاعتماد على النفس، مما يدفعهم نحو العمل والتعلم والانجاز

(3) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم عندما يقدم لهم تعلم يتناسب مع حاجاتهم وبشكل شيق يسهل توصيل المعلومة لهم ويؤدي بدوره إلى تحسين عمل الذاكرة العاملة ومدى احتماطها بالمعلومات ومدى استرجاعها فتمكن تعلم جيد يتضمن ذاكرة عاملة جيدة والذاكرة العاملة الجيدة تتضمن تعلم جيد وايضا

طريقة التعلم الجيد الذي تم به إعطاء هذه المعلومات تعمل على تحسين عمل

الذاكرة العاملة في تشفيرها ومعالجتها لهذه المعلومات فيسهل استرجاعها

(4) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم عندما يتحسن عمل الذاكرة العاملة لديهم

تحسناً يؤدي بدوره إلى تحسن عملية التعلم فهذا يحلق لديهم الدافع في تحسين

مستوى الأداء ليصبحوا كبقائهم العاديين.

الفصل الخامس

أدوات الكشف عن الصعوبات

**النمائية الأولية والذاكرة العامة ودافعية
الإنجاز لطفل ما قبل المدرسة**

الفصل الخامس

أدوات الكشف عن الصعوبات النمائية

الأولوية والذاكرة العامة ودافعية الإنجاز لطفل ما قبل المدرسة

مقياس الكشف على الصعوبات النمائية الأولية
لطفل ما قبل المدرسة
(من خلال المعلمة)

إعداد

د. وفاء رشاد راوي

بيانات عامة:

اسم الطفل:

الجنس: (ذكر - أنثى)

تاريخ الميلاد: / /

وظيفة:

اسم المعلم:

نشكركم لتعاونكم

والله ولي التوفيق !!!

مقياس الكشف عن الصعوبات التعلمية الأولية لطفل ما قبل المدرسة

ت	المبارات	تتفق	تطبق إلى حد ما	لا تطبق
	البعد الأول: القدرة على الانتباه			
1	يكرر نفس السؤال أكثر من مرة			
2	لا يشبه لتعليمات المعلمة من أول مرة			
3	يششت انتباهه في المواقف المعتادة			
4	لا يتم المهام أو الأنشطة التي يتطلب بها			
5	يتنقل بسرعة من نشاط إلى آخر بدون هدف			
6	لا يصغي أو يستمع للآخرين			
7	أدائه قاصداً كماً وكيفاً			
8	سريع الاستجابة لما يراه أكثر مما يسمعه			
9	قليل التركيز			
10	يمضي تعليمات ليس لها علاقة بالوقت			
11	يسسى أدو له			
12	لا يتحمل العمل لفترات طويلة			
13	يتعرض للمشكلات بسبب نقص التركيز			
14	يقوم بالنشاط نفسه أكثر من مرة			
15	لا يميل إلى التركيز والعزم			
16	يبدو أكثر نشاطاً من زملائه			
17	يتجنب مشاركة زملائه في الأنشطة			
18	يتحدث مع زملائه أثناء النشاط التعليمي			
19	يبحث بأشياء تبعد عن الوقت التعليمي			

ت	العلامات	سجلين	سجلين لي	لا
20	يُسمح لعدد الآخرين ولا يهتم.			تُعطى
	البعد الثاني: القدرة على الإدراك			
21	ليس لديه القدرة على إدراك التفاصيل.			
22	ليس لديه القدرة على إدراك العلاقات المكانية.			
23	يكتب الحروف أو الأعداد بصورة معكوسة.			
24	يجد صعوبة في الكتابة على السطح.			
25	صعوبة على تعبير أصوات الأحرف أو الكلمات المشابهة.			
26	يصعب عليه فهم المعاني المجردة.			
27	تحويل أفكاره إلى عدم التنظيم وتكون بعيدة عن الموضوع.			
28	ليس لديه القدرة على إدراك العلاقات الرسمية.			
29	لا يستطيع الاختيار من البدائل المتعددة.			
30	هو سوى لا يلاحظ على النظام.			
31	ليس لديه القدرة على حل المشكلات التي تنبأه في الواقع. تعميمية المشكلة.			
32	يعجز واجباته بطريقة عشوائية وغير منظمة.			
	البعد الثالث: القدرة على التفكير			
33	يعاني من ضعف القدرة على التفكير التأملي والعلاقات.			
34	يمسح خطوات التعلم للشاهد أو للهمة.			
35	يرتكب عند معرفة الوقت يتسبب الكثير من التلميحات.			
36	يحتاج إلى إعادة التنظيمات أكثر من مرة.			
37	لديه قصور في القدرة على تذكر معاني كلمات المحفلة أو الوقت.			

ب	الصفات	يتحقق في	
		لا	نعم
8	يحتاج لتعاونة باستمرار		
9	لديه ضعف في القدرة على تخزين واسترجاع المعلومات ببساطة والسهولة		
10	لا يتذكر ما يطلب منه		
11	ليس لديه القدرة على تذكر الكلمات والرموز		
12	يميل إلى تكرار المعلومات لفظيا		
13	يفشل في تذكر التسميات كتابية أو ترتيبها بطريقة صحيحة		
14	يتطلب المهام التي تتطلب تقشير طويل		

مقياس الذاكرة العاملة للأطفال ذوي صعوبات التعلم

إعداد

د. وفاء رشاد راوي

بيانات عامة:

اسم الطفل:

الجنس: (ذكر - أنثى)

تاريخ الميلاد: / /

اسم الماحص: وظيفته:

نشكركم لماؤتمكم

والله ولي التوفيق //

مقياس الذاكرة العاملة للأطفال ذوي صعوبات التعلم

(أ) المكون البصري:

(1) الذاكرة البصرية العاملة

المهمة الأولى

عند عرض قصة مصورة على الطفل من حمصة مشاهد ويطلب منه ترتيبها منه

نادراً يستطيع الأداء	أحياناً يستطيع الأداء	دائماً يستطيع الأداء
1	2	3



المهمة الثانية

عد بحرفتي مجموعة صور بترتيب معين (4 صور) ويطلب منه إخراج الصورة الأولى من المجموعة فإنه:

دائماً يستطيع الأداء	أحياناً يستطيع الأداء	نادراً يستطيع الأداء
3	2	1



مهمة الثالثة

عند عرض صورة مجرثة ويطلب منه إعادة تركيبها (الصورة مكونة من 5

قطع)، فإنه

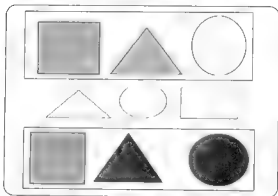
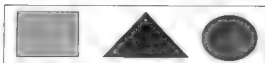
دائماً يستطيع الأداء	أحياناً يستطيع الأداء	دائماً يستطيع الأداء
1	2	3



المهمة الرابعة









تتضمن هذه المهمة عرض مجموعة من الأشكال الهندسية مختلفة الأشكال والأحجام والتي تتكون من أربعة أشكال، ويطلب من الطفل أن ينظر إليها جيداً والتعرف على اتجاهها ومكانها، ثم يتم عرض الشكل الأول وإحداثه، وبعد ذلك يطلب من الطفل تذكر الشكل الذي عرض عليه من قبل وإحراجه من بين الأشكال الثلاثة الأخرى، فإنه:

دائماً يستطيع الأداء	أحياناً يستطيع الأداء	نادراً يستطيع الأداء
3	2	1



المهمة الخامسة: تكملة الأجزاء الناقصة للأشكال

تتكون هذه المهمة من ثمانية أشكال مختلفة أربعة أشكال تعرض على الطفل وأربعة أشكال أخرى يقص كل شكل جزء معين، ويطلب من الطفل النظر إلى الأربعة أشكال التكملة والتركيز في الجزء الناقص منها، ثم يتم إكمال الأشكال الأربعة الكاملة بعد المرح، ويطلب من الطفل تكملة الأجزاء الناقصة، ومن خلال الإجابة فإن الطفل

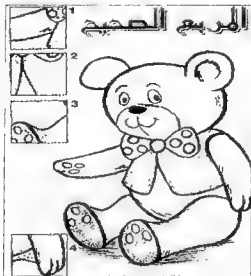
دائماً يستطيع الأداء	أحياناً يستطيع الأداء	نادراً يستطيع الأداء
3	2	1
الشكل المقدم للطفل	الشكل المعروض الكامل	
		
		
		
		

١٦٣ المذكرة الكتابية العاملة

المهمة الأولى

عند عرض صورة متكاملة على الطفل ثم تستخرج من الصورة بعض الأجزاء المهمة، ثم يطلب من الطفل وصفهم مكانهم مرة أخرى (4 أجزاء) بهذه:

دائماً يستطيع الأداء	أحياناً يستطيع الأداء	نادراً يستطيع الأداء
3	2	1



المهمة الثانية

عند عرض مجموعة من الكروت على الطفل وبها صور لبعض الحيوانات (3 صور) وتوجد أسمائهم بجانبهم، ثم نزيل الأسماء من جانب الصور، ونطلب من الطفل استرجاعها مرة ثانية، فإذنه:

دائماً يستطيع الأداء	أحياناً يستطيع الأداء	نادراً يستطيع الأداء
3	2	1

بقرة



أرنب



نمر



المهمة الثالثة

بعد عرض صورة على الطفل ويحاكي بها من الأربعة اتجاهات أشياء معينة، ثم يزيل هذه الأشياء الموجودة حول الصورة، ثم يطلب منه إعادة هذه الأشياء إلى أماكنها المباشرة، فإنه.

دائماً يستطيع الأداء	أحياناً يستطيع الأداء	نادراً يستطيع الأداء
3	2	1



المكون اللفظي.

المهمة الأولى

عند عرض ثلاثة كلمات مصورة قصيرا لها معنى (مكرة - عربة - شعوع)،
ونطلب من الطفل تذكرهم وترتيبهم بدون ترتيب فإنه:

نادراً يستطيع الأداء	أحيانا يستطيع الأداء	دائما يستطيع الأداء
1	2	3



المهمة الثانية

عدد سماع الطفل لمجموعة من الأصوات مثل (حرس - قطار - مكتب)، ثم يطلب منه عدد إعداد عرض الأصوات عليه حينها تخرج الصورة الدالة على كل صوت فإنه.

دائماً يستطيع الأداء	أحياناً يستطيع الأداء	نادراً يستطيع الأداء
3	2	1

المهمة الثالثة

عدد عرض أربع جمل بسيطة مكونة من كلمتين أو أربع كلمات ثم يطلب من الطفل إعادتها بنفس الترتيب مثل (أنا أحب الثور - أنا ألعب بالكرة - أمي تعمل معلمة - القرد يجلس فوق الشجرة) فإنه.

دائماً يستطيع الأداء	أحياناً يستطيع الأداء	نادراً يستطيع الأداء
3	2	1

المهمة الرابعة

عدد عرض خمسة أعداد غير متسلسلة مثل (1 - 3 - 5 - 7 - 9) ثم يطلب من الطفل إعادتها بنفس التسلسل، فإنه.

دائماً يستطيع الأداء	أحياناً يستطيع الأداء	نادراً يستطيع الأداء
3	2	1

المهمة الخامسة

عند عرض 3 كلمات تشترك في الحرف الأول مثل (محمد - مقبلة - مريه)
ثم يطلب من الطفل إعدادها بعمم الترتيب، فإنه

دائماً يستطيع الأداء	أحياناً يستطيع الأداء	نادراً يستطيع الأداء
3	2	1

المهمة السادسة

عند عرض هيولى السنة (الشتاء - الربيع - الصيف - الخريف) ثم يطلب من
الطفل إعدادها بعمم الترتيب، فإنه.

دائماً يستطيع الأداء	أحياناً يستطيع الأداء	نادراً يستطيع الأداء
3	2	1

المهمة السابعة

عند عرض ثلاثة جمل ويطلب من الطفل إكمالها بالكلمات التي تعطى له
(أحمر - الشتاء - العابة)، ثم يطلب من الطفل بعد إكمالها إعدادها بعمم
الترتيب، فإنه:

دائماً يستطيع الأداء	أحياناً يستطيع الأداء	نادراً يستطيع الأداء
3	2	1

لون الزرع

تسقط الأمطار في فصل

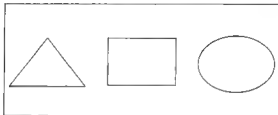
تعيش الحيوانات في

ج) العلاج المركزي.

المهمة الأولى

عدد معرض لوحة بها 3 أشكال هندسية و3 ألوان ترمز للأشكال مثل (مثلاً للون الأسود - الدائرة اللون الأحمر - المربع اللون الأصفر)، ثم يقدم تخطيط اللوحة التي بها الأشكال دون وجود الألوان الدالة، ويطلب منه وضع الألوان المناسبة لكل شكل، فيه.

دائماً يستطيع ال أداء	أحياناً يستطيع ال أداء	نادراً يستطيع ال أداء
3	2	1



المهمة الثانية

عدد عزمي مجموعة مكونة من 3 صور مختلفة مثل (أهرامات - بحرية - طائرة) ثم يطلب من الطفل تكرار ثاسي كلمته رأيا بعد إزالة الصور، فإياه

دائما يستطيع الأداء	أحيانا يستطيع الأداء	نادراً يستطيع الأداء
3	2	1



المهمة الثالثة

عدد عرض مجموعة لجمومات من المواك (حمسة) هواك (عسب - تقاح - برتقال - شمد - مور) ثم بطلب من الطعل دكر أول فاكهة وأخر فاكهة، فربه

دائما يستطيع الأداء	أحيانا يستطيع الأداء	نادراً يستطيع الأداء
3	2	1

المهمة الرابعة

عدد عرض مجموعة من الأشياء (5) أشياء (قلم كراسة استيك - عبة الوان - مسطرة) لمدة صغيرة ثم يقوم بعرض أربعة أشكال وطلب من الطعل دكر الشكل الدقن، فربه

دائما يستطيع الأداء	أحيانا يستطيع الأداء	نادراً يستطيع الأداء
3	2	1

المهمة الخامسة

تتكون هذه المهمة من ثلاث مجموعات من الجمل تصف حدثاً معيناً مرتبب بمدد معين ويقوم بهذا الحدث شخص معين، ويطلب من الطعل الاحتفاظ في ذاكرته بالمدد المذكور والشخص الذي قام بهذا العمل في كل جملة من كل مجموعة وذلك لاستدعائها، فإذا كان السؤال من فإبك ستذكر الشخص الذي يؤدي الموقف، وإذا كان السؤال كم المدد فإبك ستذكر المدد المذكور في الجملة، ثم يطلب من الطعل استرجع جميع الإجابات التي ذكرها في كل مجموعة، ومن خلال الإجابة فربه:

دائماً يستطيع الأداء	أحياناً يستطيع الأداء	نادراً يستطيع الأداء
3	2	1

الجموع هي:

المجموعة	الميزة	السؤال
1	أشترى شهاب 3 قصص	من
2	حصلت ملك على 5 درجات	كم العدد
3	أشكل ممراح ثلاث مورات رسم عيد أربعة صور	كم العدد من الذي رسم

المهمة السادسة

عند عرض مجموعة من الأشجار محتملة الألوان على الطفل، حيث يتم وضعها بثلاثة أشكال متنوعة، ثم يطلب منه إعادة ترتيبها مرة أخرى بعد أن يرى شكل شكل مرة، فإنه.

دائماً يستطيع الأداء	أحياناً يستطيع الأداء	نادراً يستطيع الأداء
3	2	1



المهمة السابعة

تتكون هذه المهمة من أربع صور لرسم تحطيطي هي أوضاع مختلفة متمثلة في المربع (اليسار - اليمين - المقسم)، ويتم عرض المربع على الطفل ثم يطلب منه تحديد المربع رقم 4 وكيف يكون شكله، بعد الإجابة عن الطفل قادر على:

دائماً يستطيع الأداء	أحياناً يستطيع الأداء	نادراً يستطيع الأداء
3	2	1

2



1



4



3



مقياس دافعية الإنجاز لأطفال ما قبل المدرسة
ذوي صعوبات التعلم
(من خلال المعلمة)

إعداد

د. وفاء رشاد راوي

بيانات عامة

اسم الطفل

الجنس - - (ذكر - أنثى)

تاريخ الميلاد / /

اسم الماحص - - وطنيته

شكراً لكم تعاونكم

والله ولي التوفيق :-

مقياس دافعية الإنجاز لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم

أ	مستوى	تعلق	تطبيق إلى	لا
			حد ما	تطبيق
1		يعد صموه في التعلب على المشكلة التي تواجهه		
2		يمسك عليه القيام بالمهام ولو البسيطة		
3		يلامح أنه مشتت الانتباه في أكثر من نشاط		
4		يبدى العكسل عندما يقوم بأداء أي نشاط		
5		يظهر عليه التعب عند وصوله للروضة		
6		يعمل إلى ليكتمل عند حضوره للروضة		
7		قنرته على المثابرة محدودة في إنهاء المهام المكتمل بها		
8		مستكمل في أداء واجباته المدرسية		
9		عندما يطلب منه أداء عمل يشعر بأنه في حاجة لمساعدة الآخرين حتى يتجره		
10		يشعر بالملل والتعب من أي أنشطة يمارسها		
11		نشاطه محدود داخل الروضة وخارجها		
12		يظهر عليه الغضب عندما ينفذ إليه عملاً صعباً		
13		يرغب في العودة للمنزل قبل انتهاء موعد الروضة		
14		يحتاج إلى وقت مضاعف لمتجيب لأمر ما		
15		يفضل الأنشطة السهلة		
16		يشعر بالثقل والاضطراب عندما تحدثه المعلمة		
17		يتقاعى الأعمال التي تتطلب جهداً ومهارة		
18		يتقاعى القيام بالأعمال التي تتطلب تفكير		
19		يبداه العكسل والتخمول		

المراجع

المراجع

أولاً. المراجع العربية

- (1) آيات عبد المجيد مصطفى (2003) برنامج تدريبي مقترح وتأثيره على التحصيل من صعوبات التعلم ورفع المستوى التحصيلي لتلاميذ التمهيد الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد 13، العدد 41، سبتمبر من ص 29 - 62، القاهرة: مكتبة الأجلو لمصرية
- (2) ابتسام محمد المهدي (1986) اثر برنامج مقترح على بعض المهارات الحركية الأساسية لأطفال دور الحضانة بمحافظة الشرقية، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الرقائيق.
- (3) إبراهيم رفعت إبراهيم (2005).^٢ فعالية المدخل البهيوبي باستخدام برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط في علاج صعوبات تعلم الهندسة وحفز الفلق الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، جامعة قناة السويس، كلية التربية بالإسماعيلية.
- (4) أحمد أحمد عمر (1993) مدى فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية والملاج المعرفي في تحييف العيوب الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا
- (5) أحمد أحمد عواد (1997)، قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع
- (6) أحمد أحمد عواد (1988) مدى فعالية برنامج تدريبي لملاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية ببنها، جامعة الرقائيق.

- (7) أحمد أحمد عواد (2002) مدخل شامل للمناهج وأساليب التقويم التشخيصي لصعوبات التعلم، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، السنة 10، العدد 15، ص 105 - 142
- (8) أحمد البهي السيد، وأمينة إبراهيم شلبي، ومحمد عبد السميح رزق (1998) " العزو السببي للفجاء والمشغل لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 21، المجلد 8، ص 66 - 109
- (9) أحمد حسن محمد عاشور (2002) الانتباه والذاكرة العاملة لدى صيات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم، الأردن، علم المعرفة
- (10) أحمد عبادة، محمد عيد المزمع (1995) اثر مدى الذاكرة العاملة ونشاطها على التعلم، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، السنة التاسعة.
- (11) أحمد عبد الرحمن عبد الرشيد (2005): تصميم برنامج أنشطة اثراته على الدراسات الاجتماعية لأكتمساب مهارات إدارة الأزمات وتنمية التفكير لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وقهاص فاعليته، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.
- (12) أحمد عرت راجع (1983) أصول علم النفس، الاسكندرية، دار المعارف.
- (13) أحمد محمد عبد الحائق (1991) الدافع للإنجاز لدى اللباسبين، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس، الأنجلو المصرية، ص 33 - 48.

- 14) أحمد هلال لاي (2003) بناء استراتيجيات مستندة إلى نظرية المعلومات واستقصاء فاعليتها في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- 15) اسماعيل حمدان محمد (2003)، فعالية بعض الأنشطة العلمية الإرشادية في تنمية التفكير الإبتكاري لدى التلاميذ المتفوقين في مادة العلوم بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حواري.
- 16) السيد أحمد صقر (1992) بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.
- 17) السيد أحمد صقر (2000) أثر استخدام برنامج التحكم في الذات على استراتيجيات تمهيز المعلومات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، كلية التربية بكمرك الشيخ، جامعة طنطا.
- 18) السيد خالد مطحينة (1994) دراسة تحريية لمدي فعالية برنامج قائم على نظرية تشغيل المعلومات في علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال في القراء، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.
- 19) السيد عبد الحميد سليمان السيد (1992) دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية ببيها، جامعة الزقازيق.
- 20) _____ (2000) صعوبات التعلم، تأليفها، موهوبها، تشخيصها، علاجها، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 21) _____ (2002) فاعلية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم،

- مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد 8، العدد 1، يناير، ص ص 155 - 186
- (22) _____ (2003) صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، الطبعة الثانية، القاهرة دار المعصر العربي
- (23) _____ (2008) صعوبات التعلم النمائية، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الاولى.
- (24) السيد عبد رب السبي السيد (2008) الأنشطة التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الاردن، دار المعصر.
- (25) السيد كامل الشربيني (2004): المروق التهجيرية في الانتباه الانتقائي و الموزع و مكونات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المتحمسين عقليا و "عاديي" مدخل تشخيصي 'قطعا' مجلة المنهج العلمي والمفوك العدد الثالث اكتوبر، ص ص 189 - 273.
- (26) السيد محمد أبو هاشم (1998): مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في القراءة و الحساب، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الرقاريق.
- (27) امثال عر السيد العلمي (2004) مدخل علم النمن من الطفولة الى الشيخوخة بيروت، دار المهل اللبناني للعباحة والنشر
- (28) أمل عبد المحسن راضي العربي (2009) أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المظم ذاتيا في الدافعية و التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم رسالة دكتوراه كلية التربية - جامعة بها.

- (29) أمينة السيد الجسدي، بعمدة حسن أحمد (2005) أثر نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في تنمية الاستقصاء العلمي وعمليات العلم لتكاملية وادافية الإنجاز للتلاميذ المتأخرين دراسياً في العلوم بالمرحلة الإعدادية *، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد 8، العدد 1، مارس، ص 1 - 49.
- (30) أمينة محمد شلبي (2000) مدى ارتباط الدافعية العاملة بالتحصيل الأكاديمي العام والتوصي لأطفال ما قبل المدرسة، المجلة المصرية للدراسات العلمية، العدد الثاني والعشرين، المجلد التاسع ص 56 - 76
- (31) أنور رياض عبد الرحيم حصة عبد الرحمن محرو (1992) صعوبات التعلم والمعيّرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون في المرحلة الابتدائية بدولة قطر مجلة التربية بقطر، 73 - 145
- (32) أنور محمد الشرفاوي (1987) حول صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت، بحوث في التربية وعلم النفس، منشورات مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، العدد الثامن، ص 16 - 55
- (33) _____ (1987) استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية، دراسة التلميذات، الطبعة الثالثة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية
- (34) _____ (1992) الأساليب المعرفية التصغير البصري والتطبيقات، المجلة المصرية للدراسات العلمية، العدد الخامس عشر، المجلد السادس، ص 122 - 127

- (35) _____ (1998) التعلم، نظريات وتطبيقات، ط 5، القاهرة: الأنجلو المصرية
- (36) إيهاب جودة أحمد (2001) أثر استخدام ككل من مدخل تحليل المهمة ونموذج الدائرية في اكتساب المعاهيم وحل المشكلات الكيميائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ذوي صعوبات التعلم، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية بشبين الحكوم، جامعة المنوفية، السنة 16، العدد 2، من ص 255 - 304.
- (37) إيهاب نصر أحمد (2005) فعالية برنامج قائم على العلاج الوظيفي في التغلب على بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.
- (38) بيل جيرهارت (1996) تعليم الموهقين، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب
- (39) جعفر دوري وجمال اللومسي (1981). الدائرية طبيعتها وأهميتها مجلة البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد، العدد الثاني، من ص 73 - 75
- (40) جمال منثال مصطفى (2000) أساسيات صعوبات التعلم، عمان دار صفاء للنشر والتوزيع
- (41) جيرى هولنج ووليام هنجستون (2004) تصميم التعلم النشط، ترجمة عثمان نايف المواصي، جامعة الإمارات العربية المتحدة، دبي.
- (42) جيمس يوهام (2005): تقويم العملية التدريسية " ما يحتاج أن يعرفه المعلمون"، ترجمة مزيد فوزي، دبي، دار الكتاب الجامعي.

- (43) حسام الدين أبو الحسن حسن (2006) أثر مستوى المعلومات على سعة الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات تعلم الحساب من تلاميذ انتظامهم الابتدائي، رسالة ماجستير بكلية التربية، جامعة المنيا
- (44) حسن خميس ريتون (2003) استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، سلسلة أصول التدريس، المجلد 4، القاهرة عالم الكتب
- (45) حسن عيد الرحمن حسن على (1992): داهج الإنجاز والاستعدادات العقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت بنظامها التقليدي والقرارات (دراسة تبيئية معمجة معمجة)، رسالة دكتوراه بكلية التربية، جامعة المنصورة
- (46) حسين الكامل وشاكر عبد الحميد (1990) التفكير الأموي المطلق وعلاقته بشاغل الرسم لدى الأمويين، (في ضوء نظرية بياجيه) ، مجلة علم النفس، القاهرة، الجزء الخامس للمجلد، العدد الثالث عشر من ص 32 - 33
- (47) خيرى شعاري بدهر (1998) احترام الفهم القرآني للأطصال، دراسة التعليمات، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.
- (48) رضا عبد الله أبو مريع، أحمد حسن محمد عشور (2005) الذاكرة العاملة (في ضوء نموذج بادلي) وهماية الذات وعلاقتها بحل المشكلات الرياضية اللغوية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة الطموح العربية، الكويت 8 - 37
- (49) رمضان عبد الحميد الطنطاوي، ومحرر عبد يوسف (1993) دراسة تشخيصية لصعوبات تعلم الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالسعودية، المؤتمر العلمي الخامس (نحو تعليم ثانوي أفضل) ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق

- التدريس، المجلد 2، 2 - 5 أغسطس، الجامعة العراقية - مدينة مصر، ص 747 - 776
- (50) زيد اليزيدي (2002) مهارات التدريس الفعال، العين، دار الكتاب الجامعي.
- (51) زيدان أحمد المرطاي، عبد العزيز السيد الشخص (1999) تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً " النظرية والتطبيق"، الجزء الثاني، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة
- (52) زيدان أحمد المرطاي (2001) تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً (النظرية والتطبيق)، الجزء الأول، ط2، العين، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ص 89 - 103
- (53) زيدان أحمد المرطاي، كمال سالم ميمسالم (1992) المواقف أكاديمي وسلوكياً حصائصهم وأساليب تربيتهم، الرياض، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع
- (54) زيب عبد العليم بدوي (2002) أثر سمعة الدائرة العامة ونوع المعلومات في استراتيجيات التعبير وكفاءة التذكر طويلة الأمد، مجلة كلية التربية، جامعة الرافدين العدد 40، ص 1 - 42
- (55) زيب محمود شقير (1999)، سيكولوجية المثلث الخاصة والمعوقين، الخصائص، صعوبات التعلم، التأهيل، الدمج، القاهرة، دار النهضة
- (56) سمي محمد ملحم (2001) سيكولوجية التعلم والتعلم الأسمن النظرية والتطبيقية عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

- (57) _____ (2006) صعوبات التعلم، عيسى دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبعة
- (58) مسهر فهمي ككمال الدين (2002) أثر أسشطة التربية الفنية على عملية الانتباه والتحصيل الدراسي لدى الأطفال المصابين ذهنيا القابلين للتنم، رسالة ماجستير، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان
- (59) سعيد حسني، العزة (2001) الاعاقة العقلية، عمان، الدار العلمية الدولية للطباعة والنشر
- (60) سعيد عبد الله ديبس (1994) دراسة للمظاهر السلوكية المعيرة لصعوبات التعلم الدمايية وعلاقتها ببعض المتغيرات البيئية المصرية العامة للكتاب، مجلة علم النفس، السنة الثامنة، العدد 29، ص 26 - 51 القاهرة
- (61) سمية علي عبد الوارث، سالم بن مستهيل شمس (1999) تقصيلات أسلوب المعلم لدى طلاب كلية التربية بصلالة سلطنة عُمان في ضوء صعوبات التحصيل الدراسي، أعاط معالجه المعلومات ومستويات التحصيل، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة الميا، المجلد 12، العدد 3، يناير، ص 312 - 348
- (62) سمير سالم الميلاي، وحان مدهج سراج الدين (1989) حقة دراسية عن رياض الأطفال في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل، القاهرة، المجلس العربي للمعولة والتنمية
- (63) ساء شريف عبد الجليل (2000) أثر تصميم أنشطة مدرسية لتعليم الماهيم في التربية الفنية على نمو الإنتاج الابتكاري والمعرض للأطفال، رسالة ماجستير، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان

- 64) سيد أحمد عثمان (1979): صعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية
- 65) سيد أحمد عثمان وأبور الشرفاوي (1978) علم النفس الاجتماعي التربوي، الجزء الثاني، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- 66) شاككر عبد الحميد سليمان (2005) عصر الصورة "السلبيات والإيجابيات"، سلسلة عالم المعرفة، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 311، يناير
- 67) شفيق علاونة (2004) الدافعية، علم النفس العام، تحرير محمد الريعاوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 68) صالح عبد الله هارون (2004)- سلوك النقل الاجتماعي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم واستراتيجية تحصيليه، مجلة أكاديمية التربية الخاصة، العدد 4، فبراير، ص ص 13 - 36، الرئاسة الملكية العربية السعودية
- 69) صباء محمد علي (2006) أثر استخدام الألعاب التعليمية في علاج صعوبات التعلم، المساهمة لدى أطفال الروضة " المؤتمر العلمي الأول (التعليم والتنمية في المجتمعات الجديدة) في الفترة من 5 - 6/3/2006، بكلية التربية بالوادي الجديد
- 70) صلاح عميرة علي (2002) برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والمكتوبة لدى تلاميذ شرف المصادر بالمدارس الابتدائية لتأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- (71) طلال المسعد أحمد الهولي عيعة الداود (2004) مدى إلمام معلمي ومعلمات وأخصائيين وأخصائيات مرحلتي الرياض والابتدائي في دولة الكويت بصعوبات التعلم المكتوبة
- (72) طلعت كميل إبراهيم الحامولي (1988) أثر الاختلاف في بعض متغيرات البنية المعرفية على مظاهر المشكل في تجهيز المعلومات، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس
- (73) (1996) بحوث في إطار الدائرة العاملة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، من ص 171 - 214
- (74) عادل محمد محمود العدل (1989) طرق تجهيز المعلومات للدائرة العاملة، التي وعلاقتها ببعض القدرات العقلية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الرقازيق
- (75) عادل محمد محمود العدل (2000) أثر الأسلوب المعرفي واستراتيجية تجهيز المعلومات على الدائرة العاملة، مجلة التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة عين شمس، العدد الرابع والعشرون الجزء الثالث، من ص 253 - 331
- (76) عاطف حسن شو شرة (2006) عالمة بريامج في الإرشاد التربوي في استشارة دافعية الإبحار لدى طلبة عباسي من تدسي الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة)، رسالة دكتوراه مكتبة الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة، الأردن
- (77) عالمة السندات البسيوني (2001) كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وأثرها على التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير كلية التربية بالمصورة، جامعة المنصورة

- (78) عبد الحليم محمود السيد وآخرون (1990) علم النفس العام، القاهرة دار
العريب للطباعة والنشر والتوزيع
- (79) عبد العزيز بن محمد الجبار (2002) المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي
صعوبات التعلم أهميتها ومدى امتلاكهم لها، مجلة جامعة الملك سعود ن المجلد
14، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، الجزء 1، ص ص 175 - 206،
الرياض، المملكة العربية السعودية
- (80) عبد الفتاح محمد دويدار (1991) العوامل المحددة لداخمية الانحياز في ضوء
بعض المتغيرات لدى المواطنين والموظفات في المجتمع المصري (دراسة عامليه
مقدرة)، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، بحوث المؤتمر الثماني لعلم
النفس في مصر، كلية التربية، جامعة عين شمس، الأجلو المصرية، ص
49 - 73
- (81) عبد اللطيف محمد خليفة (2000) الدافعية للإنجاز، القاهرة، دار عريب
للطباعة والنشر والتوزيع
- (82) _____ (2002): الدافعية للإنجاز. القاهرة، ط 2، دار
عريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- (83) عبد الوهاب محمد حكامل (1999): "فعالية برنامج لتعديل السلوك لدى
صعوبات التعلم الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط، باخ، دراسة
سبكوفسكيولوجية" رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة ملعل،
- (84) عثمان نايف السواعي، محمد جابر قاسم (2005) البهثة النفسية في التعليم
الابتدائي، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع، ط 1

- 85) عبدان يوسف المشوم (2004). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق، الأردن، عمس، دار المنيرة للنشر والتوزيع والطباعة
- 86) عطوة محمد (1999)، ارتقاء الذكاء: التلميح عبر مرحلة الطفولة (11 - 4 سنة)، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة.
- 87) عفاف محمد عجلا (2002). صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من القصور في الانتباه - النشاط المعرفي واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد 18، العدد 1، يناير، ص 62 - 108.
- 88) ضياء أحمد حسن (1998): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس
- 89) علي مهدي حكاظم، عامر حسن ياسر (1999) أنماط السيطرة لخصية لدى طلاب كلية التربية في جامعة قاريوس، مجلة علم النفس، السنة 13، العدد 49، يناير - فبراير - مارس، القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص 6 - 16.
- 90) عماد الدين المنصوري محمد عبد الرحمن (2004): استراتيجيات معالجة المعلومات ومهارات التفكير الناقد، رسالة دكتوراه، كلية التربية بشبين الحكوم، جامعة المنوفية.
- 91) فتحي مصطفى الرضا (1998): صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط 1، القاهرة، دار النشر لتعامات
- 92) هزاد أبو حبيب، وآمال أحمد مختار صادق (1980). علم النفس التربوي مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، مكتبة النهضة المصرية

- (93) _____ (2000) علم النعمس التربوي، ط6، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية
- (94) هزاد عبد الطهيف أبو حطب، سيد أحمد عثمان، آمال مطتار صادق (2002) التقويم النمسي، ط2، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية
- (95) هوقية عبد الفتاح (2004) سمة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشعير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والماديين، المجلة المصرية للدراسات التعميمية، المجلد 14، العدد 42، فبراير، من ص 207 - 270، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية
- (96) كريسستن تامل (2002) المخ الشفري: مدخل إلى دراسة المميكولوجيا والسلوك، ترجمة- عاطف أحمد، سلسلة عالم المعرفة، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 287، نوفمبر
- (97) كريمة إمام عثمان (2001) مدى فاعلية برنامج إرشادي للأطفال ذوي صعوبات تعليمية، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطلولة، جامعة عين شمس، من ص 102 - 124
- (98) كيرك وكفالست (1988) صعوبات التعلم الأكاديمية والمائية، ترجمة زيدن السرطاوى، الرياض، مكتبة المصمحات الذهبية
- (99) نهلى فكرم الدين (2004) اللغة عند طفل ما قبل المدرسة، نموها السليم وتتميتها، القاهرة، دار الفكر العربي
- (100) مجدى احمد محمد (1997)، الطولة بين المواء والمرض، الاممكندرية، دار المعرفة الجامعية.

- 101 مجدي محمد الشحات (1999) تشخيص وعلاج النقص في حل المشكلات الرياضية النمطية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، كلية التربية ببها، جامعة الرقازيق.
- 102 محمد ابراهيم حسن (2006) برنامج تدريبي أثناء الخدمة والثره على دافعية الاسبر، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.
- 103 محمد ابراهيم عبد الحميد (2005) تعليم الأنشطة والمهارات لدى الأطفال الماقين عقلياً، الأردن، دار المسكن.
- 104 محمد أحمد عواد (1995) مدخل تشخيصي لضعف التعلم لدى الأطفال (اختبارات ومقاييس)، الإمسكسرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- 105 محمد، إدريج (1994). تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، ط1، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض.
- 106 محمد عادل عبد الله (2010) صعوبات التعلم والتعقيم العلاجي (قصايا وري معاصر)، دار الزهراء، الرياض:السعودية
- 107 محمد جعفر ثابت (2004) العلاقة بين الذاكرة العاملة وقدرات القراءة الصممة لدى عينة من الطلاب صعايف السمع بمدينة الرياض الرياض مجلة جامعة الملك سعود، للعلوم التربوية و الدراسات الإسلامية، مجلد 17، ص ص 651 ~ 682.
- 108 محمد عباس المعري (2000) استراتيجيات التنظيم والاستعداد، لإنتاجي للمعلومات الموضوعية لتلاميذ الصف الثاني الثانوي في ضوء أساط

- السيطرة المحيية، مجلة كلية التربية بينها، جامعة الرقازيق، المجلد 10، العدد 1، أكتوبر، الجزء الثاني من ص 10 - 42
- (109) محمد عبد الرحيم عمن (2002) سمويات التعلم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع - الأردن عمان.
- (110) محمد عبد الهادي حسين (2002): تدريس مهارات التفكير، الرياض، مكتبة الصمحات الذهبية.
- (111) محمد عودة الريماري (1998). علم نفس الطفل. عمان: دار الشروق
- (112) محمد مفتر حساني (2005). " أثر بعض الاستراتيجيات المعرفية على لتذكر الصريح والضمني لدى ذوي سمويات تعلم العلوم في المرحلة الإعدادية "، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة: معهد الدراسات البحوث لتربية
- (113) محمد مرسي متولي (1999) دراسة مقارنة لتجيب معالجة المعلومات لدى مرسي الصرع و لأسوياء، رسالة ماجستير، كلية الآداب بينها، جامعة الرقازيق.
- (114) محمود جمال أبو المراثم (2005)، اضطرابات التعلم، مجلة النفس الملمنة من ص 10 - 28
- (115) محمود عبد الحليم منسي (2003): التعلم: المفهوم، النماذج، التطبيقات، القاهرة: مكتبة الأجلو المصرية.
- (116) محمود عمن الله مالم وأمل عبد المحسن ركي (2009): سمويات التعلم، والتنظيم الذاتي " دار ابتراك للنشر والتوزيع القاهرة

- (117) مريوق عبد المحمد مريوق (1990) دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الانجاز لدى عنه من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، بحوث المؤتمر السادس لعلم النفس في مصر، كلية التربية، جامعة المنصورة، جزء 2، ص ص 597 - 615.
- (118) ميرحس وجمال حليل (2005): الاختلاف في مستوي لعمليات معرفية* الانتباه، و الدافعية العاملة* بين المتميزين في الأداء التحصيلي الأكاديمي و المتميزين في السلوك الاجتماعي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 15، العدد 49، ص ص 247 - 321
- (119) ناجي عبد العظيم سعيد مرشد (2003): فعالية برنامج إرشادي لتدريب على المهارات الاجتماعية في خمس الحبل لدى الأطفال، مجلة كلية التربية بالرفايق، العدد 45، سبتمبر ص ص 81 - 113
- (120) بيل عبد المتاح حافظ (2004). صعوبات التعلم والتعلم العلاجي، 2، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- (121) بيل محمد رايد (2002): النموذج البنائي للكمية المدركة ومعتقدات القدرة والأهداف والدافعية للانجاز واستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ الصفوف الرابع والخامس الابتدائي والأول الإعدادي من الجنسين، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع26، جزء 1، ص ص 245 - 306
- (122) _____ (2003) - الدافعية والتعلم، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- (123) هشام محمد الخولي (2002). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، الإسكندرية، دار الكتاب الحديث

- 124) هويدا محمد عبة (2002) مدى فعالية استخدام نمط التعلم والتفكير المسيطر كمدخل لتشخيص وعلاج بعض صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، بكلية التربية بسوها، جامعة الرقايق.
- 125) هيام محمد عطوف (2002) الأنشطة المتكاملة لطلال الروضة، القاهرة، دار المحكر العربي.
- 126) وليم عبيد، مجدي عزيز (1999) تطبيقات معاصرة للمناهج* رؤى مستقبلية للقرن الحادي والعشرين، القاهرة، مكتبة الأملو المصرية
- 127) يوسف الفريوتي، جميل المصمادي، عبد العزيز المرطاي (1995) المدخل إلى التربية الخاصة المين دار العلم للنشر والنويع ط1

ثانياً: المراجع الأجنبية

- 128) Abosheasha, E. K. (1988): Hemispheric laterality for stereo-psis in Normal Left and Right-handed, Journal of the Faculty of Education, Zagazig University, Vol. 7, 3rd year , Sept, Pp 100 106.
- 129) Al-Hassan ,a. (2006). Early identification of children with learning disabilities Childhood disabilities assessment and early intervention conference , College of Education , Kuwait university , Pp187-196.
- 130) Alloway, T, P (2008): Working Memory and Learning in Children with Developmental Coordination Disorder and Specific

- Language Impairment, Journal of Learning Disabilities, Vol.41, No.3 p.44-
- 131) Atkinson, R. (1993): Introduction to psychology, 11th ed, London, Harcourt Brace Jovanovich College publishers.
- 132) Atkinson, R.C. & Shiffrin, R.M. (1968): Human Memory. A proposed System and Its Control Processes, in: K.W. SPENCE (Ed) , The Psychology of Learning and Motivation. Advances in Research and Theory, Vol. 2, Pp 89-195 (New York, Academic Press) .
- 133) Baars, B.J (1997): Some Essential Differences between Consciousness and Attention, Perception and Working Memory , Consciousness and Cognition, Vol.6, Pp 363-371
- 134) Baars, B.J (2003). How Conscious Experience and Working Memory Interact Trends in Cognitive Sciences , Vol 7 No 4, Pp.166-172.
- 135) Baddeley, A (1996): The Fractionation of Working Memory, Proc.Nat. Acad., Vol.93, Pp. 13468-134320.
- 136) Baddeley, A., & Hitch, G.J (1974): Working Memory in G Bower (Ed.) Recent advances in learning and motivation, N.Y., Academic (Pre) Pp. 47-90

- 137) Baddeley, A.D. (1986): Working Memory Oxford, U.K. Claredon.
- 138) Baddeley, A.D. (1997): Human Memory: Theory and Practice, London, Laurance Erlbaum.
- 139) Belfiore, P. J (1996): The effects of antecedent color on reading for students with learning disabilities and co-occurring attention – deficit/ hyperactivity disorder, J. Learning Disabilities, Vol. 29, No. 4, 432-438.
- 140) Ben, C., D (2007) Purposely Teaching for the Promotion of Higher-Order Thinking Skills: A Case of Critical Thinking, Research in Science Education, Vol.37, no 4, Pp.353-369.
- 141) Best, J. B., (1999): Cognitive Psychology (5th ed) Belmont: An international Thom-son publishing company. (ITP) .U.S.A.
- 142) Brown, A. (1987): Knowing when, where and how to remember: A Problems of Metacognition. In R. Glaser (Ed) . Advances in Instructional Psychology Vol. 1 Hillsdale, NJ: Erlbaum Pp60-64
- 143) Bryan, T.H. & Bryan J.H., (1986): Understanding Learning Disabilities. (3rd ed) palo Alto. CA. Mayfield, U.S.A -

- 144) Carter, M & Kemp, C. (1996): Strategies for Task Analysis in Special Education, Journal of Educational psychology, vol 16, no. 2, Pp. 154-168.
- 145) Cohen, G (1983): The psychology of Cognition, (2nd ed) Academic press, New York.
- 146) Coleman, S. & Zenhausern, R. (1989): Processing speed, laterality, patterns and memory encoding as a function of hemispheric dominance, Bulletin of the Pysomus Society, vol.14, Pp. 357- 360.
- 147) David, W., E. (1993): Understanding the generative capacity of analogies as a tool explanation, Journal of Research in Science Teaching, vol. 30, no.10, Pp. 1259-1272.
- 148) Dunsworth, Q, A (2007): Fostering Multimedia Learning of Science Exploring the Role of an Animated Agent's Image, Computers & Education, vol 49, no.3, Pp.677-690.
- 149) Feldman, S, T (2003): Keep Moving. Conceptions of Illness and Disability of Middle Aged African American Women with Arthritis, Women and Therapy, vol 26, no. 1-2, Pp. 127-144
- 150) Furth, N, G (2010): Coping Styles and Strategies. A Comparison of Adolescent Students with and without Learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities, vol.43, no.1, Pp. 77-85.

- 151) Fletcher, J. M. & Shaywitz, S. (1994): Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions, Journal of Educational Psychology, vol. 86, no. 1, Pp. 6-23
- 152) Fritz, M., A. (2002) Active Learning, Journal of Reading and Learning, vol. 32, no. 2, Pp. 183-188.
- 153) Gaddes, R. & Andrews, J. (1993). Social Skills in the Context of Learning Disabilities Definition. A Reply to Gresham and Elliott and direction for the Elliott and directions for the future, Journal of Learning Disabilities, vol. 26, No. 3, Pp. 146-153
- 154) Gathercole, S.E. & Baddeley, A.D. (1990) Phonological Memory Deficits in Language Disordered Children: Is there a Causal Connection, Journal of Memory and Language, vol. 29 Pp. 336-360
- 155) Hammill, D. D. (1990): On defining Learning disabilities as an emerging consensus, Journal of Learning Disabilities, vol. 23, no. 2, Pp. 74-84.
- 156) 157-Hawkins, J. D. (1997): Academic Performance and School Success, Sources and Consequences, ED416968
- 157) Hohmann, M., W. (2002): Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs [and]

- A Study Guide to Educating Young Children. Exercises for Adult Learners. Oxford Printing House. Second Edition.
- 158) Horn, E. (1985) Selective attention and cognitive styles in learning disabled ,educable ,mentally- retarded ,and normal children. D.A.I, vol.41, Pp.2518-A.
- 159) Johnson, A. (1988): The potential of cognitive style constructs as a contributing factor in the learning disability classification, D.A.I, Vol 51-Pp 172-174 -A.
- 160) Kavale,K.A , Forness,S.R.,& Bender,M. (2002): Handbook of learning disabilities dimension and diagnosis, 1 , London. Little, Brown and Company (INC) ,.
- 161) Kotkin, R.A., Forness, S.R.,& Kavale, K.A (2001) ,Comorbid ADHD and learning disabilities. Diagnosis, special education, and intervention. In D.P Hallahan& B.K. Keogh (Eds) , Research and global perspective In learning disabilities, Essays in honor of William M. Cruickshank Mahwah, NJ Lawrence Erlbaum Associates.
- 162) Krupski, A ; (1980): Attention process Research theory and implications for special Education.in,Advances in Special Education " Vol 1 (B. keogh , Ed) Pp 141-181,JAL press Greenwich , Connecticut.

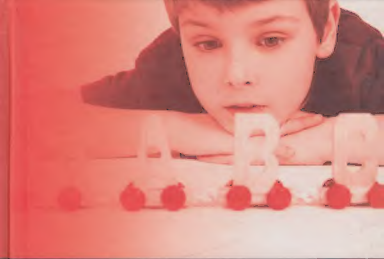
- 163) Landalf & Helen (1998): Tectonic Plate Movement, Science Activities, vol. 35, no.1, Pp. 14-16.
- 164) Lerner, J (1993) . Learning disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies (Sixth Ed) U.S.A - Houghton Mifflin Co
- 165) Lumsden , L. S. (1994): Students' Motivation to Learn " , ERIC Ed P.379215
- 166) May,D,G (2005): Simulations. Active Learning for Gifted Students, A gifted child as today's reader, Teaching Strategies in Gifted Education, , Waco, TX, US: Prufrock Press.
- 167) McClelland, D. (1985): Human Motivation, Glenview, Illinois Scott Foresman.
- 168) McLean, J.F & Hitch, G.J (1999). Working memory impairments in children with specific arithmetic learning difficulties. Journal of Experimental Child Psychology, vol 73, no.3, Pp. 240-260.
- 169) Mendelman, L (2007): First Person. Critical Thinking and Reading, Journal of Adolescent & Adult Literacy, vol.51, no.4 , Pp30- 32.

- 170) Mertens, D. M (2010): Inclusivity and Transformation. Evaluation in 2010, American Journal of Evaluation, vol.22 , no 3 ,Pp.367-374.
- 171) Michael,J ,Al (2003):Active learning in Secondary and College Science classrooms. A working model for helping learners to learn, US Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- 172) Noland, J. S. (2010): Better Working Memory for Non-Social Targets in Infant Siblings of Children with Autism Spectrum Disorder, Developmental Science, vol 13, no 1, Pp 244-251.
- 173) Norman,G , E (2004):Editorial - What's the Active Ingredient in Active Learning, Advances in Health Sciences Education, vo. 9, no.1,Pp.1-3.
- 174) Ohrzut, J E & Boiek, C A. (1986): Lateralization characteristics in teaching disabled children , Journal of Learning Disabilities, vol 19, no. 5, Pp. 308-314.
- 175) O'Connor, R E. (1993) Teaching phonological awareness to young children , Journal of Exceptional Children, vol. 59, no.6.P 17
- 176) Packiam, T., L (2008): Working memory and learning in children with developmental coordination disorder and specific language impairment, Journal of Learning , vol. 3 no.2.Pp.8-12

- 177) Petri, H, and Govern, J (2004): Motivation Theory, Research and Applications, Thomson-Wadsworth, Australia..
- 178) Pressley, M., & Rankin (2006) Everyone Plays! A Review of Research on the Integration of Sports and Physical Activity in - out of School Time Programs, Policy Studies Associates, Inc, <http://www.policystudies.com>
- 179) Raimo, K.,E (2005) Active learning in the process of educational change, Teaching and Teacher Education, vol.21, no.6, Pp. 623-635.
- 180) Reese, D.,N (2005).Peer evaluation as an active learning technique, Journal of Instructional Psychology, vol 32, no.4, Pp. 338-343.
- 181) Schuchardt, K , C (2008): Working Memory Deficits in Children with Specific Learning Disorders, Journal of Learning Disabilities, vol.41, no.6.Pp.30-37.
- 182) Seever, M., K (1999): Summative Evaluation of the Comprehensive and Cognitive Development (CCD) Program, Child Development, vol. 51, Pp. 761-758.
- 183) Shipman, S & Shipman, V (1985): Cognitive styles: Some conceptual, methodological and applied issues, Review of Research in Education, vol 12, no 12, Pp 229-291

- 184) Solso, R.L. (1995): Cognitive psychology, (4th Ed.) Boston Allyn and Bacon.
- 185) Sternberg, R.J (2001) The Educational psychology Series, Mahwah, NJ, US. Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- 186) Sternberg, R.J (1999) Cognitive Psychology (2nd Ed) New York. Academic Press.
- 187) Teoh, B., S (2007): Interactive Multimedia Learning. Students' Attitudes and Learning Impact in an Animation Course, Online Submission, Turkish Online Journal of Educational Technology—TOJET, vol.6, no.4, of Oct.Pp 120-124.
- 188) Torgesen, J.K. (1988): Studies of children with learning disabilities who perform poorly on memory span tasks, Journal of Learning Disabilities, vol 21, no 10, Pp.605-612
- 189) Vaquero, J. , De Astudillo (1996): Pascual-Leone and Baddeley's Models of Information Processing as Indicators of Academic Achievement, Perceptual and Motor Skills , Vol 82, No. 3 p 787
- 190) Warren, C, S (2006): Incorporating Multiculturalism Into Undergraduate Psychology Courses. Three Simple Active Learning Activities. Teaching of Psychology Journal, vol 33, no. 2, Pp. 105-109.

- 191) Wong , B. (1996): The ABCs of Learning Disabilities , New York: Academic Press.
- 192) Zollar, U. (1991): Teaching, Learning Education Style, Performances and Students' Teaching Education in S/T/E/S Focused Science Teacher Education. A Quasi-quantitative Probs. of Case Study. Journal of Research in Science Teaching , 28, (7) , Pp 593-608



صعوبات التعلم النمائية

ومقترحات علاجية

إهداء لـ: Bibliotheca Alexandrina



1157326



97899571248369

د. أ. ضياء الدين عبد الوهاب

المركز القومي للدراسات والبحوث - القاهرة
 د. أ. ضياء الدين عبد الوهاب - القاهرة
 د. أ. ضياء الدين عبد الوهاب - القاهرة
 د. أ. ضياء الدين عبد الوهاب - القاهرة



